المجلة التربوية الدولية المتخصصة

مجلة علمية شهرية محكّمة

تصدر عن المجموعة الدولية للإستشارات والتدريب

عمان – الأردن

المجلد الثاني العدد الثاني 2013 **م**

ISSN 2226-2717



كريتو ماريان

كلية التربية الرياضية

جامعة بتيستي، رومانيا

قيس المقداد

قسم الإرشاد وعلم النفس

جامعة اليرموك، الأردن

مصطفى الهيلات

قسم العلوم التربوية، كلية الأميرة عالية

جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

الفولابي فولاشد

كلية المعلمين

جامعة ايبدان، نيجيريا

ساندهو دامانجيت

قسم علم النفس

جامعة البنجاب، باتيلا، الهند

خير النظام اسماعيل

كلية العلوم التربوية

جامعة العلوم الماليزية، ماليزيا

إيزابيلا كريسبي

قسم التربية

جامعة باشيراتا، إيطاليا

ناصر جميل الزيديين

كلية العلوم التربوية

جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن

يي – هسيانج بان

المعهد العالي للتربية الرياضية

جامعة تايوان الوطنية للرياضة، تايوان

ميهايلا ايون

كلية التربية الرياضية

جامعة بيتستي، رومانيا

سهيل محمود الزعبي

قسم التربية الخاصة

جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

عبد الحافظ الشايب

كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، الأردن

آمال ربيع كمال

كلية التربية

جامعة الفيوم، مصر

نايف عبد الزارع

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز – السعودية

محمد بن محمد الحربي

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود - الممملة العربية السعودية

أحمد أبو كريم

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود - الممملة العربية السعودية

فهرسة المجلة (قواعد البيانات التي تم فهرسة المجلة فيها):

المجلة التربوية الدولية المتخصصة هي مجلة دولية علمية محكمة تهتم بالأبحاث التربوية. وقد تم فهرستها و اعتماد محتوياتها ضمن قواعد البيانات العلمية التالية:

Ulrich's Web, Cross Reference (DOI), Cabell's Directory, World Cat, Google Scholar, Index Copernicus International, DOAJ, Electronic Journals Library,

والعمل جار على فهرسة المجلة ضمن قواعد البيانات العلمية التالية

EBSCO, Scopus, Thomson Reuters (ISI), ERIC



















المجلة التربوية الدولية المتخصصة

- **القواعد الناظمة للمجلة**

- المجلة التربوية الدولية المتخصصة مجلة علمية شهرية محكّمة معتمدة تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، عمان – الأردن
- تنشر المجلة الابحاث العلمية المتخصصة في العلوم التربوية باللغتين العربية والانجليزية
- بالنسبة للابحاث المقدمة باللغة العربية، يقدم البحث للنشر مع ملخص له باللغة الانجليزية.
- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية
- تنشر المجلة البحوث التي لم تقدم للنشر في أي مكان آخر، ويجوز نشر نقد متخصص أو مراجعة لأحد المؤلفات العلمية الصادرة في مجلات أو كتب علمية محكمة، وتعد البحوث التي تقبل للنشر بحوثاً معتمدة لأغراض الترقية.
- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في جميع مجالات العلوم التربوية.
- أن يكون البحث مرقوناً على الحاسوب بصيغة (MS Word) مع إتباع تعليمات إعداد نمط المجلة المبين على موقع المجلة الالكتروني بمسافة مفردة بين السطور، وجعل الصفحات بنظام العمودين، حجم الخط 10، نوعه Simplified Arabic.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على خمس وعشرون صفحة.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة حال قبولها مبدئيا على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة من قبل رئيس التحرير.
- تحتفظ المجلة بحقها في الطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر.
- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
- يدفع المؤلف\المؤلفون مبلغاً يتحدد بحسب عدد كلمات الدراسة في حال قبول الدراسة للنشر في المجلة، وذلك بدل رسوم تحكيم، وطباعة ورقية، ونشر الكتروني، وإرسال ثلاث نسخ من مستلات المجلة إلى عنوان الباحث البريدي
- ترسل البحوث إلى المجلة عبر البريد الالكتروني: editor@iijoe.org

- **التوثيق**

- ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة متسلسلة، بين قوسين [ ]
- يقوم الباحث برصد جميع المراجع التي تم الاقتباس منها والتي استعان مستخدماً نظام American psychology Association (APA)

- وتكون هوامش الإحالة إلى المصادر والمراجع في نهاية البحث على النحو التالي:

أ- توثيق الكتب:

اسم المؤلف الأخير , الاسم الأول (سنة النشر) : عنوان الكتاب ,رقم الطبعه , الجزء (إن وجدت) بلد النشر : الناشر

إذا كان الكتاب لمؤلفين نضع حرف " و " بين اسميهما ونضع كلمة وآخرون بعد أسم المؤلف الأول إذا كان عدد المؤلفين أكثر من أثنين.

مثال: الشافعي، أمل عطية .(2003) . *الإملاء المبسط : أهميته ، مهاراته ، قواعده التقويم الشخصي* . عمّان : دار يافا العلمية

ب- توثيق الكتب المترجمة:

اسم المؤلف الأصلي (سنة النشر). عنوان الكتاب، اسم المترجم , مكان النشر : الناشر.

مثال: ريمني ، دان. (2004) . *كيف تصبح استشاري ناجح في مجال تكنولوجيا المعلومات* (عبد الحكيم أحمد الخزامي، مترجم). القاهرة: دار الفجر.

ج- توثيق المجلات العلمية:

اسم الباحث الأخير، الاسم الأول (سنة النشر): "اسم البحث" اسم المجلة ، رقم العدد: أرقام الصفحات.

مثال: الشباطات، أحمد (2011) الموهوبين والمتفوقين في الاردن: نظرة على البرامج والانشطة. حديث *الموهبة*. 2 (2)، 7 – 10.

د- توثيق الرسائل العلمية:

اسم الباحث الأخير , الاسم الأول (سنة الإجازة) : *"عنوان الرسالة. "* درجة الرسالة (ماجستير – دكتوراه – غير منشوره) . الجامعة التي قدمت فيها، البلد.

مثال: الشباطات، أحمد (2010). *تطوير النموذج الممتد في الموهبة والتفوق باستخدام المعادلات التركيبية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة العلوم الماليزية، ماليزيا

ه- توثيق المصادر الأجنبية:

إسم المؤلف الاخير، أول حرف من اسمه، (سنة النشر): عنوان البحث، *إسم الدورية أو المجلة*، المجلد، العدد، الصفحة.

مثال:

Al-Shabatat, A., Abbas, M. & Ismail, H. (2009). The Direct and Indirect Effects of the Environmental Factors on the Intellectual Giftedness. *International journal of special education*. 24 (3), 121-131.

محتويات العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة العدد

يطل علينا العدد الثاني من المجلد الثاني من المجلة التربوية الدولية المتخصصة حاملاً بين ثناياه كوكبة جديدة تضيء سماء البحث العلمي بأبحاث تجريبية تارة ووصفية تارة أخرى ونوعية تارة ثالثة .. تحمل علماً أصيلاً يسعى وراء التجديد في أساليب تفيد النشء وترتقي بمستواه ليصل عنان السماء .. ببحث علمي ملتزم بأصول البحث العلمي ومنهجيته.

وها هي دعوة متجددة للباحثين في مشارق الأرض ومغاربها للنشر في المجلة التربوية الدولية المتخصصة تتكرر من جديد ..

ولا يفوتنا تقديم الشكر لأعضاء هيئة التحرير وللباحثين الذين سطروا أحرف هذا العدد ، والشكر موصول للهيئة الاستشارية لما تقدمه من اقتراحات وتوصيات تزيد العمل متعة .. وتصل به إلى مرحلة الاتقان .. ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر لكل من ساهم في إنتاج هذا العدد ..

والله ولي التوفيق..

رئيس التحرير

أ.د أحمد العبيدات

فاعلية برنامج ارشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينه من طالبات جامعة أم القرى

حنان عبدالرحيم المالكي

قسم علم النفس

كلية التربية– جامعة أم القرى

الملخص_ *هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي مقترح قائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الشعور بالضغط النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى، وبلغت عينة الدراسة (189) طالبة من طالبات المستوى الأول والثامن من كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى، وقد تم اختيار(33) طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبانة الشعور بالضغط النفسي ليطبق عليهن البرنامج كما تم استخدام أداتين وهما: استبانة الشعور بالضغط النفسي، والبرنامج الإرشادي الذي يستهدف التخفيف من الشعور بالضغط النفسي والقائم على استراتيجيات السيكودراما من إعداد (الباحثة). وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات غير المتزوجات على مقياس الشعور بالضغوط النفسية بالمجالين الصحي والاقتصادي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المستوى الثامن على مقياس الشعور بالضغط النفسي في مجال الضغوط الصحية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة الشعور بالضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي لصالح درجات الاختبار البعدي, مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الشعور بالضغط النفسي لدى عينة الدراسة. وتمت التوصية بضرورة الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي لما لها أثر كبير وفعال على تحسين نفسيات الطالبات وتخفيف الشعور بالضغط النفسي لديهن.*

الكلمات المفتاحية: *برنامج، ارشادي، السيكودراما، الضغط النفسي.*

1. المقدمة

يعتبر الضغط النفسي حجر الزاوية لجميع الاضطرابات النفسية والتي يقع افراد المجتمع تحت وطأتها حيث يتعرض له الافراد في جميع مراحل حياتهم وعلى اختلاف مستوياتهم، ومع ان قدرا قليلا من الضغط يعتبر أمراً عاديا إلا ان الكثير منه قد يحول حياة الفرد الى معاناة حقيقة يتفجر منها العديد من الاضطرابات الجسدية والنفسية، ويذكر اللامي [1] في هذا الصدد ازدياد اهتمام العلماء بهذا الميدان في العقدين الأخيرين حتى أصبح له مجالاته العلمية وهيئاته المتخصصة وظهور العديد من الدراسات التي عالجته من مختلف الزوايا إلا انه في السنوات الأخيرة بدأ موضوع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي خاصة يحظى باهتمام العلماء حيث وجد جيلاني [2] ارتباط قويا بين الضغوط النفسية وبين الاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، فيما ذكر توبيز [3] ان الطلبة الجدد عرضة للضغط النفسي بسبب طبيعة الانتقال الى الحياة الجامعية كما أشار أقولا [4] إلى العديد من مصادر الضغوط في الجامعة كالخوف من الفشل الجامعي، وتكليفات الواجبات المنزلية بشكل مفرط، وعدم كفاية الموارد وقلة الحوافز وتوقعات الاصدقاء والعائلة منهم.

ويظهر مما سبق الحاجة الملحة لعمل برامج إرشادية تهدف إلى تخفيف الضغط النفسي لهؤلاء الطلاب كضرورة إنسانية

وتربوية حيث يشير حيدر [5] إلى ان هذه البرامج تساعد الطلبة على تحقيق التوافق وتنمية الميول والاتجاهات والتخفيف من القلق وفهم الذات بشكل أفضل.

هذا وتتعدد طرق الإرشاد والعلاج النفسي باختلاف مشكلات وشخصيات المسترشدين وتتنوع معها الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق المرشد النفسي، وتبرز السيكودراما كأحد أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي والتي أثبتت جدوى استخدامها في علاج العديد من الحالات والاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية المتنوعة ولمختلف الاعمار كما تؤيد هذا العديد من الدراسات منها دراسة هيلمان [6]، ودراسة ماكي [7]، ودراسة هادجنس وآخرون [8]، ودراسة ابراهيم [9]، وغيرها الكثير من الدارسات وتتلخص فكرتها في قيام المسترشد بإعادة تمثيل مشكلاته النفسية والاجتماعية والسلوكية بشكل تلقائي وحر في وسط امن مع جماعة من المسترشدين في شكل مسرحي تمثيلي يسمح له بالتنفيس الانفعالي عن مشاعره وانفعالاته من خلال فنيات متنوعة تتيح له فرصة الاستبصار الذاتي والتقمص والمحاكاة بهدف أحداث تغيير في سلوكه أو أحداث التوافق النفسي لديه. وقد ابتدع هذا الأسلوب المحلل النفسي يعقوب مورينو في عام (1921) وأسس أول مسرح للعلاج النفسي عام (1927) في مدينة نيويورك [10]، قد آمن مورينو انه من الأهمية بمكان الحفاظ على الحرية والتلقائية لدى الممثل (المسترشد) من اجل إتاحة الفرصة لحدوث التداعي الحر والتنفيس الانفعالي لديه ويعتبر ويلز Wells التمثيل النفسي المسرحي من أهم الابتكارات الثورية في العلاج النفسي [11] .

وقد اختارت الباحثة استخدام هذه الطريقة في شكل برنامج إرشادي للتخفيف من الضغط النفسي الذي تعانيه طالبات الجامعة واللاتي يمثلن الفترة الحرجة ما بين نهاية المراهقة المتأخرة والدخول في سن الشباب في وسط بيئة جامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية و تتنوع فيها مصادر الضغوط حيث تؤكد كونستانس [12] أن طلبة الجامعة عرضه لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعددة إلي يواجهونها في حياتهم الجامعية.

ولقد وقع اختيار الباحثة على هذا الأسلوب الإرشادي لما فيه من ديناميكية وحركة بعيدا عن الأساليب التقليدية املاً في ان سيلاقي أعجاب الطالبات ويشبع شغفهن نحو التطلع الى أسلوب إرشادي ممتع وجاد للتعامل مع ضغوطهن النفسية وتخفيفها.

2. مشكلة الدراسة

أ. أسئلة الدراسة

تعتبر الضغوط النفسية ظاهرة عالمية حيث تشير الإحصاءات إلى أن 80% من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية وأن 50% من مشكلات المرضى والمراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية وأن 25% من أفراد المجتمع يعانون شكلا من أشكال الضغوط النفسية [13].

إلا ان هذه الضغوط قد تتزايد وتتنوع لدى فئات من الناس ذوي الظروف الخاصة أو ممن يمرون بمراحل معينه في حياتهم مثل مرحلة الانتقال للجامعة ومعايشة البيئة الجامعية بتنوع مجالاتها والتي قد تمثل نوعا من التحدي لدى بعض الطلبة فيها وفي هذا يشير جمال [14] أن الطلبة في الجامعة يتعرضون لأنواع شتى من الضغوط والمشكلات التي من شأنها ان تزيد القلق لديهم، واحتمال تطوره والمعاناة من أثاره في المستقبل مما يؤثر سلبا على سلوكهم وطريقة تفاعلهم مع الآخرين في المواقف الاجتماعية ويرى الأميري [15] أنهم نتيجة لهذه الضغوطات قد يفشلون في التكيف مع الحياة والمعاناة من أثارها وهذا يتطلب تقديم العون والدعم والمساعدة لهم لتجاوز هذه الصعوبات الناجمة عن الضغوط. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث والذي يمثل نوعا من تقديم الدعم لهؤلاء الطلبة في شكل برنامج ارشادي جماعي قائم على استراتيجيات السيكودراما موجه للفئة التي تعاني من مثل هذه الضغوط.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:–

1– ما مستوى الشعور بالضغوط النفسية المتحققة على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لدى عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى في ضوء كل من المتغيرات التالية:.

أ. الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة) .

ب. المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن).

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب كل من:

أ. الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة).

ب. المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن).

3– هل هناك أثر للبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما على انخفاض الشعور بالضغط النفسي لدى الطالبات الحاصلات على درجة عالية في مقياس الضغط النفسي من أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى؟

ب. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

– استخدام استراتيجيات السيكودراما في البرنامج المقترح للتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة.

– تعتبر هذه الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحثة – التي طبقت فيها استراتيجيات السيكودراما من خلال برنامج إرشادي على طالبات المرحلة الجامعية من ذوي الضغط النفسي المرتفع.

– تعتبر هذه الدراسة تلبية للكثير من المطالبات بالاهتمام بما يواجهه الطلاب في المرحلة الجامعية من ضغوط نفسية متنوعة والاهتمام بعمل برامج ارشادية موجهه له .

– تعزيز وإثراء خبرة المرشدين والعاملين في الحقل النفسي بأساليب إرشادية متميزة غير تقليدية للتعاطي مع الضغوط النفسية.

– إمكانية استخدام المرشدين والمعلمين في المدارس والعاملين بالحقل النفسي في المؤسسات والمراكز لهذا البرنامج للتخفيف من حدة الضغوط النفسية، وتطويعه للاستفادة منه في مشكلات أخرى.

– هذه الدراسة قد تفتح المجال لاستحداث برامج أكثر فعالية في حالة ثبوت عدم فعالية البرنامج المقترح حالياً.

ج. أهداف الدراسة

1– التعرف على مستوى الشعور بالضغوط النفسية المتحققة على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لدى عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى في ضوء كل من المتغيرات التالية:.

ت–الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة) .

ث– المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن) .

2– التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلي) حسب كل من:

ت– الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة).

ث– المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن).

3– التعرف على أثر البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما على انخفاض الشعور بالضغط النفسي لدى الطالبات الحاصلات على درجة عالية في مقياس الضغط النفسي من أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى.

د. فروض الدراسة

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب كل من:

أ– الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة) .

ب– المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن) .

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة قبل تطبيق "البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الضغوط النفسية " وبعده في اتجاه القياس البعدي.

ه. حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بدراسة اثر برنامج ارشادي جمعي قائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الضغط النفسي لدى طالبات جامعة ام القرى– كلية الآداب والعلوم الإدارية في ضوء متغيرا (المستوى الأكاديمي، الحالة الاجتماعية) كما تقتصر الدراسة الحالية على تناول عينه من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى من المستوى الأول والثامن، وعلى ذلك ترتبط صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها بمتغيراتها السابقة الذكر، واستخدامها لغير متغيراتها بحرص شديد.

المصطلحات العلمية

1–البرنامج الإرشادي: ويعرف إجرائياً بأنه "مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات والخدمات الإرشادية المباشرة والغير مباشرة المخطط لها، والتي يستخدمها الباحث مع مجموعة من الطلاب المشكلين بقصد إحداث تغيير متوقع في سلوكهم والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعانون منها بقدر الإمكان في نهاية مدة البرنامج وكذلك من أجل مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي وتحقيق الصحة النفسية، تعتمد هذه الأنشطة والخبرات على فنيات السيكودراما– المحاضرة– النقاش.

2–السيكودراما: تعتبر من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وتعرف بأنها "عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لبعض الضغوط النفسية مختلفة الجوانب والتي تقع على الطالبة وتتم في ظل جماعة إرشادية وشكل تعبيري حر وأجواء مخيمة بالأمن والطمأنينة، مما يتيح فرصة التنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي وفهم الآخرين والقدرة على التقليد والمحاكاة والتقمص بهدف إحداث أثر وتغير في شخصية المسترشد."

3–الضغط النفسي: ويعرف اجرائيا " انه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الضغط النفسي المستخدم في هذا البحث".

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

تعددت تعاريف السيكودراما ونذكر فيما يلي بعضا منها حيث يعرف مورينو(Mereno 1968) السيكودراما بأنها " ثورة على ما هو قائم" [16]. كما يعرفها وولمان (WOOLMAN 1973) بأنها "أسلوب من الأساليب الاسقاطية" [17]. ويعرفها (زهران، 1998) بأنها "التمثيل النفسي" كما يعرفها السفاسفة [10] بأنها" أحد مناهج العلاج النفسي الجماعي. ويرى ان أصول السيكودراما ترجع إلى ما يقارب 80 عاما منذ عام 1911 على يد مورينو فقد اكتشف مورينو انه عندما يسمح للأطفال بالتعبير التلقائي عن مشكلاتهم فأنهم يحققون نتائج علاجية لا بأس بها. وقد وضع مورينو الأساس لها كأسلوب تشخيص علاجي. وقد اشتق مورينو فلسفة أسلوبه من نظريات الدراما عند ارسطو كما يشير إلى ذلك جرينبيرج (Greenberg 1957) ومن نظرية التحليل النفسي حيث تحدث مورينيو (1956) عن عصاب الطرح واللاشعور [18].

ولقد بات أسلوب السيكودراما أسلوبا توافقيا نظرا لكونه مطواعا وقد استخدم في العديد من اماكن الرعاية الاجتماعية والمستشفيات والسجون.

عناصر السيكودراما

العناصر التي تتكون منه السيكودراما لدى مورينيو [9].

1– الشخصية المحورية (البطل) أو المريض: وهو الذي يمثل على خشبة المسرح والمطلوب منه ان يكون هو نفسه وأن يصور عالمه الخاص ومطلوب منه التلقائية ليحدث التطير النفسي

2– المخرج (المعالج): وهو المسئول عن إعداد المسرح للحدث الدرامي، ومساعدة الممثلين على الإحساس بما يئدونه، كما انه

المسئول عن مقابلة المرضى واختيار المشكلات في كل حلقه علاجية والتوجيه وإعداد المجموعة للعلاج السيكودرامي واختيار البطل (المريض).

3- فريق المعالجين المساعدين (الأدوات المساعدة): وهم الذين يشتركون في العلاج السيكودرامي لمساعدة البطل في الاستبصار بمشاكله، والأنا المساعدة تلعب دورا مهما حيث تلعب دور شخصية مهمة في حياة المريض مثل شخصية الوالد أو الوالدة أو الأخوة.

4- الجمهور: وهم مجموعة الحاضرين والمشاهدين حيث يمثلون الرأي العام بالنسبة للمريض.

5- خشبة المسرح : وهي المكان الذي يؤدى فوقه العلاج السيكودرامي ولا توجد شروط مدده له.

أساليب وفنيات السيكودراما:

تتعدد اساليب السيكودراما وفنياتها ولا يعد التكنيك نفسه هدف في ذاته إلى أن التنفيس عن المشاعر والتطهير النفسي هو الغاية ويشير ابراهيم [9] إلى أن الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسة يتم تحديدها وفقاً للظروف الخاصة بكل جلسة، ومن الصعب حصر عدد الفنيات المستخدمة في السيكودراما، وهناك من الباحثين من يزعم أنه يربو على ثلاثمائة فنية. وقد أعطى" مورينو الحرية للمشتغلين بالسيكودراما في أن يضيفوا إلى تلك الفنيات ما يرونه مناسباً، وهكذا أخذ عدد الفنيات يرتفع يوماً بعد يوم. كذلك فإن للمعالج (المرشد) الحرية في أن يستخدم أكثر من فنية في جلسة واحدة، أو أن يستخدم فنية واحدة في أكثر من جلسة حسبما يراه مناسباً.

ويضيف كنيتل [19] أن فنيات وأساليب السيكودراما المستخدمة مع المراهقين تختلف عن الفنيات والمستخدمة مع الراشدين، فالعمل مع المراهقين يتطلب مزيداً من التخطيط، أما الراشدين فليس من الغريب أن يستطيعوا أن يعبروا عن نفسهم وحاجتهم بسهولة.

ومن أشهر فنيات السيكودراما وأكثرها استخداماً ما يلي:

أسلوب تقديم الذات: وفيه يقوم المريض (المسترشد) أو بطل المسرحية بتقديم نفسه وأسرته وأخوته ...إلخ . فمثلاً يقوم المسترشد أو بطل المسرحية (عامر) بلعب دور أخته (سناء) ويقوم بتوضيح استجاباته. وبذلك فإن هذا العرض يعطي المرشد وأفراد المجموعة صورة واضحة حول كيفية إدراك (عامر) لأخته، وإدراك أخته له [10].

أسلوب مناجاة النفس: وفيه يتم (منولوج) بين الشخص ونفسه عما بداخله من مشاعر وأفكار ويكون دور المعالج (المرشد) هنا هو مساعدته على إخراج ذلك في صورة لفظية، وهو أسلوب مفيد في إبراز المسافة بين الإدراك الحسي للمريض والأحداث الفعلية في العلاقات بين الأشخاص

أسلوب إدراك الذات: وتقوم الشخصية المحورية (المريض) بتمثيل مواقف معينة من حياتها بمساعدة الذوات المساعدة (باقي الجماعة) وفيها يعتقد المريض أنه كان " هيتلر " مثلاً، ثم سقط هذا البناء المضطرب فتكون الذوات المساعدة بمثابة قابلات يساعدون الشخصية المحورية في الموقف السيكودرامي وحين يكتمل الطفل المضطرب يساعدون في ولادته (أي ولادة النمط السوي من الشخصية).

لعب الأدوار: وفيه يقوم الشخص بتمثيل دور شخص آخر(حسب الرغبة) حيث يتحدث بلسانه و يتصرف نيابة عنه و يمكن للمريض أثناء الجلسة السيكودرامية أن ينتقل من دور إلى آخر. وتعتبر فنية لعب الدور من أكثر الأساليب الإسقاطية .

الديالوج: وهو حوار بين اثنين قد يأخذ شكل سؤال وجواب كما في الحديث التلفزيوني، وقد يأخذ شكل تفاعل درامي كما والإفصاح عن مشكلاته أو رغباته من خلال الحديث مع شخص آخر خاصة إذا نجح المعالج في توجيه في الحوار (الأم، الأب، البائع). وهذا الأسلوب يتيح للمريض الكشف عن صراعاته الداخلية الحوار لصالح الأهداف العلاجية.

حل المشكلة: وهي تعد مزيجاً أو ائتلاف من عدة فنيات تستخدم في العلاج السيكودرامي والعلاج الجماعي على حد سواء، مثل تقويم النفس، المونولوج، المناجاة [20].

أسلوب انعكاس الدور: وفيه يتم عملية قلب الأدوار بين الأشخاص الذين يعانون من التشوش في إدراك الشخص الآخر.

أسلوب النمذجة السلوكية للدور: ويقوم هذا الأسلوب على أساس نظرية باندورا Bandura في التعلم الاجتماعي، وهي النظرية التي تؤكد على استخدام الملاحظة والنمذجة والتدعيم بوضعها خطوات لتعديل السلوك. وقد حصلت هذه الطريقة على قدر كبير من الاهتمام والتطبيق فهي تتكون من تعلم بعض السلوك بملاحظة نموذج يستخدم هذا الأسلوب (سواء بمساعدة المعالج المساعد، أو بمساعدة فيلم سينمائي) ثم التدريب على هذا عن طريق لعب الدور وتلقى تدعيم اجتماعي من المعالج أو من أعضاء الجماعة الآخرين [17].

أسلوب المرآة: ويستخدم هذا الأسلوب حينما يكون المريض عاجزاُ عن التعبير عن نفسه بالكلام وبالفعل يتم وضع ذات مساعدة أو أنا مساعدة في جزء خاص من سلوك المريض في موقف سيكود رامي ويبقى المريض وسط باقي المشاهدين من المرضى وتستمر الأنا المساعدة في تمثيل دور المريض بكل ابعاده فترى الشخصية نفسها بعين رأسها [16].

المقعد الخالي: وفي هذا الأسلوب يتم إحلال (مقعد) بدل من شخص ما في الحدث الدرامي. ولا شك أن هذه الفنية تتيح للبطل الحرية في التعبير والصراخ والغضب أي حب العدوان علي الأخر [12] .

إجراءات تطبيق السيكودراما:

1- تقديم أعضاء الجماعة الإرشادية إلى بعضهم البعض وخلق جو من الألفة.

2- عرض الجماعة الإرشادية مشاكلهم.

3- ترتيب هذه المشاكل.

4- تحديد أول مشكلة وأمثلة من هذه المشكلة .

5- تحديد الأدوار واختيار الأشخاص اللازمين للقيام بهذه الأدوار ويناقش المعالج (المرشد) مع الأشخاص (المسترشدين) أدوارهم .

6- بعد التمثيل يناقش أعضاء الجماعة الإرشادية بعضهم البعض، ويشجع المعالج المناقشة والأسئلة [17] .

السيكودراما باعتبارها وسيلة من وسائل العلاج النفسي:

7- فالسيكودراما بوصفها علاجاً نفسيا تنظر إلي المريض النفسي باعتباره شخصاً يعيش بمفرده في عزلة بسبب الاضطرابات التي يعاني منها، بيد أن هذه العزلة بدورها تزيد من مرضه وهنا تتكون دائرة مفرغة لا يمكنه الخروج منها ومن ثم يتفاقم اضطرابه لذلك تعتبر السيكودراما أسلوباً إرشادياً وعلاجياً نفسياً جماعياً وطريقة فعالة في التخلص من العزلة، فالمرضى يحبون من يهتم بهم، فهم يعبرون عنه ليس بالكلمات ولكن بالإيماءات ومن ثم يبدأ كل مريض بمحاكاة غيره والتفاعل مع الانفعالات التي تولد معان جديدة لديه.

8- كما أن الموقف الجمعي ذاته يثير تعبيرات الخوف، الكراهية، الحب، الحاجة إلى التقبل وغيره ... لدى أفراد المجموعة، ومن هنا يساعد هذا الموقف الجمعي المريض الصامت الذي يعاني كبتاً ليخرج ما بداخله سواء بلغة الجسد أو بالسلوك)الأداء (إلى خارج أعماقه، ومن خلال هذا الأداء يصبح في النهاية في مرحلة متطورة من مراحل العلاج بالسيكودراما قادراً على الحديث (الكلام) بنفس القدر من الأداء والتمثيل واكتساب طريقة أكثر نضجاً من طرق الاتصال ومن خلال علاقة المريض الأولية بأعضاء المجموعة العلاجية تستطيع تدريجياً مواجهة حاجز الصمت، كما يكتشف المريض استقلاله وهويته [17] .

الضغط النفسي:

تتعدد التعاريف الخاصة بالضغط النفسي أو ما يسمى بأحداث الحياة الضاغطة ففي علوم الطب يفهم الضغط بأنه استجابة الكائن الحي لمثير أو منبه غير ملائم. اما في علم النفس

فيعرفه كفافي [22] بأنه "حالة الإجهاد الفيزيقي أو السيكولوجي التي لها مقتضياتها التوافقية ومطالبها عند الفرد فيؤدي إلى كرب، أو ضغط جسمي أو انفعالي" أما شقير [23] فيعرف الأحداث الضاغطة عموما بأنها "مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة، والتي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج ضعف قدرته على أحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى" كما عرفها قوته [24] بأنها " أي حدث يطلب من الكائن الحي متطلبات فوق قدراته ويحفزه بشكل غير عادي لإعطاء استجابة عليه ويرى عبد المعطي [25] أن أهم مصادر الأحداث الضاغطة هي:

1- المشكلات النفسية الانفعالية (كالثورة والغضب والاكتئاب والفتور والإثارة وسرعة التهور).

2- المشكلات الاقتصادية حيث إن الأفراد الذين يعانون من الأحداث الضاغطة هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض، ويعيشون في منطقة مزدحمة بالسكان، وأن هؤلاء يعيشون اضطرابات أسرية ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية. والجسمية.

3- المشكلات العائلية الأسرية) حيث أن حدوث ضغوط اجتماعية ومشكلات أسرية، نتيجة أسباب متعددة داخل الأسرة مثل المرض، وغياب أحد الوالدين عن الأسرة، الطلاق)، وكلها مصادر للضغوط تتسبب في ظهور بعض الإضرابات النفسية لدى الأبناء، الضغوط الاجتماعية المتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات.

4- المشكلات الصحية المرتبطة بالصحة الجسدية الفسيولوجية كالصداع، وارتفاع ضغط الدم، وحرقة المعدة، وارتفاع معدل ضربات القلب، والغثيان، والدوخة، والرعشة.

5- المشكلات الشخصية كالهروب، والمقاومة، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستوى الطموح، والتصلب وجمود الرأي، وصعوبة اتخاذ القرار والتردد.

6- المشكلات الدراسية المتعلقة بظروف الدراسة مثل: صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، صعوبة التحصيل الدراسي، ضعف القدرة على التركيز، عدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية والفشل في الامتحانات.

الآثار الناجمة عن الأحداث الضاغطة:

أولاً: الآثار الفسيولوجية الناجمة عن الضغوط:

إن الضغوط الانفعالية تلعب دوراً مهماً في حياتنا الصحية فحوالي 50 % من المشاكل الطبية ترجع إلى الضغوط حسب ما تشير إليه دراسات الطب النفسي، حيث توصلت إلى وجود علاقة وثيقة بين التقلبات النفسية، والصحة البدنية، وما الصداع النصفي، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والمعدة، وحب الشباب إلا من تأثير الضغوط الانفعالية [22] .

ثانياً: الآثار النفسية الناجمة عن الأحداث الضاغطة:

إن تكيف الفرد السلبي مع الأحداث الضاغطة، له آثار بالغة، يمكن أن تسببها الضغوط النفسية عليه، وبالطبع فإنه عندما يتأثر الفرد بالضغط النفسي فإن ذلك سوف يؤثر بالتالي على الحالة النفسية للمحيطين به من أفراد أسرته وأصحابه المقربين والعاملين معه نظراً لقلقهم عليه، ونظراً للتوتر في العلاقة الشخصية الذي قد يحدث [26].

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يلي عدد من الدراسات السابقة والتي استخدمت البرامج العلاجية القائمة على فنيات السيكودراما مع العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية والنفسية والتي تشكل بلا شك مصادر كبيرة للضغط النفسي أمثال دراسة عزازي [16] بعنوان: "استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة "قامت بتصميم برنامج علاجي

باستخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة مثل (العدوان، اضطراب التجنب، اضطراب قلق الانفصال) وتكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة في فئة العمر من (3–6) سنوات مقسمين على مجموعتين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: (اختبار رسم الرجل "جودانف هاريس" لقياس الذكاء، ومقياس اضطراب السلوك لطفل ما قبل المدرسة، ودراسة الحالة، والبرنامج السيكودرامي وهو أداة البحث الرئيسي (كما تم استخدام اختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان بيراون في المعالجة الإحصائية للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مجموعة العدوان، اضطراب التجنب، قلق الانفصال قبل وبعد استخدام البرنامج السيكودرامي. كما أجرى رياض [27]" دراسة بعنوان مدى ملائمة العلاج السيكودرامي لمرضى الاضطرابات النفسية (العصاب) "وقد أجريت الدراسة بهدف التعرف على مدى ملائمة العلاج السيكودرامي لمرضى الاضطرابات النفسية (العصاب) حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المرضى المترددين على العيادة النفسية، تم اختيارهم وفق شروط خاصة وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين الأولى تعرضت إلى العلاج بالسيكودراما والمجموعة الثانية تعرضت فقط للعلاج الدوائي. ومن الأدوات التي استخدمها الباحث المقابلة الإكلينيكية، واختبار زونج لكل من الاكتئاب والقلق، واختبار هاميلتون لكل من الاكتئاب والقلق، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه، بالإضافة إلى التقييم الذاتي للمريض من قبل أسرته. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تعرضت للعلاج بالسيكودراما قد تحسنت، مؤكدة على ضرورة استخدام مثل هذه العلاجات في العالم العربي. كما استخدم غريب [20] فنيات السيكودراما في دراسة له بعنوان "مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من القلق النفسي عند أطفال المؤسسات الإيوائية" هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من القلق النفسي عند أطفال المؤسسات الإيوائية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (12) طفلاً (9) ذكور و(6) إناث في الفترة العمرية من (9–12) سنة. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: اختبار الذكاء اللفظي (إعداد عطية هنا)، واستمارة تقييم أنشطة وخدمات المؤسسة (إعداد جمال شفيق)، ومقياس القلق (إعداد فيولا البيلاوي)، والبرنامج السيكودرامي (إعداد الباحث) ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: اختبار "ويلكوكسون" للعينات الصغيرة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، واختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث، واختبار (كا 2)، والمتوسط الحسابي. وكانت أهم النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية (ذكور– إناث) في القلق النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامي لصالح تطبيقه.

وفي دراسة أجراها علي [30] عنوان: " فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة هدفت الدراسة إلي فحص أثر برنامج إرشادي في الدراما النفسية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض التوتر لدى عينة من طلاب الصف السابع الأساسي، وتألفت عينة الدراسة من شعب الصف السابع الأساسي وقد تكونت المجموعة التجريبية من (21) فرد تلقوا البرنامج الإرشادي في الدراما النفسية مكون من ثلاث عشرة جلسة، فيما تكونت المجموعة الضابطة (21) فردا ولم يتلقوا أي برنامج تدريبي وقد استخدم الباحث في دراسته : مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، مقياس التوتر بعد مرور أربعة عشر أسبوعا من القياس القبلي، وتم حساب المتوسطات الحسابية القلبية والبعدية لعلامات الطلبة علي مقياس كما تم استخدام أسلوب تحليل التغاير، وخلصت النتائج الى ان البرنامج الإرشادي في الدراما النفسية كان فعالا في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة علي جميع الأبعاد وكذلك فإنه كان فعالا في خفض مستوي التوتر علي البعدين النفسي والعام.

وفي دراسة لهادجنس وآخرون [8] بعنوان: " أثر استخدام السيكودراما في علاج أعراض ما بعد الصدمة" هدفت إلى التعرف على مدي فعالية استخدام السيكودراما في علاج أعراض ما بعد الصدمة، وتكونت عينة الدراسة من حالة فردية تعاني من أعراض ما بعد الصدمة النفسية. ومن الادوات التي تم استخدامها في الدراسة: مقياس أعراض مقياس أعراض ما بعد الصدمة إعداد (Briere, 1995) ومقياس السلوك غير الاجتماعي إعداد (Bernstein & Putman, 1986) ومقياس الاكتئاب إعداد (Becket.al, 1961)، ومقياس الأعراض الجسمية إعداد (Chambless et. al 1984) وبعد إجراء التحليل الإحصائي للحالة الفردية لنتائج الحالة الفردية موضوع الدراسة أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي، وذلك على المقاييس المستخدمة في الدراسة. مما يدلل على فعالية استخدام اسلوب السيكودراما في التخفيف من أعراض ما بعد الصدمة (السلوكيات غير الاجتماعية، السلوك التجنبي/ الانسحاب، الاكتئاب، الأعراض الجسمية).

وفي دراسة لتفاحه واخرون [28] بعنوان: مدى فاعلية بعض فنيات العلاج الجماعي ض جوانب الوجدان لدى مدمني الهروين "هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية بعض فنيات العلاج الجماعي المتمثلة في (السيكودراما، والهولوتروبك، والندوات، والمناقشات الجماعية) في تعديل بعض الجوانب الوجدانية لدى مدمني الهروين. حيث تكونت عينة الدراسة من (6) افراد من الذكور من مدمني الهروين والمحجوزين للعلاج بمستشفى شعلان للطب النفسي والعلاقات الإنسانية وعلاج الإدمان ممن تتراوح أعمارهم من (28–35) سنه. الأدوات التي استخدمها الباحثين دراستهما: مقياس دافعية التغيير(إعداد مايسة النبال، 1998)، ومقياس الاتجاه نحو العقاقير إعداد مايسة النبال، 1998)، مقياس الاكتئاب (إعداد عادل عبد الله،1997) اختبار كفاءة الأنا (إعداد الباحثان)، البرنامج العلاجي الذي يعتمد على بعض فنيات العلاج الجماعي (إعداد الباحثان) وللمعالجة الإحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون وذلك لصغر حجم العينة. وأوضحت نتائج الدراسة أن فنيات العلاج النفسي الجماعي المستخدمة والمتمثلة في السيكودراما والمناقشات الجماعية وغيرهما أحدثت تأثيراً إيجابيا لدى أفراد العينة.

ومن خلال الدراسات السابقة نلاحظ ندرة الدراسات التي أجريت لتطبيق مثل هذه الفنيات في برنامج إرشادي مع طلاب الجامعة ووجهت أكثرها للتعامل مع مشكلات الأطفال، إلا إننا نلاحظ أيضا تنوع المتغيرات وأهداف البحث التي صمم من اجلها البرنامج العلاجي وهذا مما يدل على المساحة الواسعة من المشكلات والاضطرابات النفسية التي يتعامل معها أسلوب السيكودراما كما أننا لم نجد أي دراسة عربية على حد علم الباحثة تعاملت مباشرة مع الضغط النفسي من خلال برنامج سيكودراما وهذا مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث الموجه لهذه الفئة العمرية بالذات وعلى ذلك قررت تصميم برنامج قائم على استراتيجيات السيكودراما لتخفيف الضغط النفسي لدى طالبات الجامعة.

4. الطريقة والاجراءات

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي ويعرف عبيدات وآخرون [29] المنهج التجريبي بأنه "تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع والظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار هذه الظاهرة."

أ. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طالبات المستوى الأول والثامن فقط في كلية الآداب والعلوم الإدارية والبالغ عددهم (1527) طالبة – للعام الدراسي 1432–1433هـ.

ب. عينة الدراسة

وتتكون عينة الدراسة من قسمين:

أ – العينة الاستطلاعية

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها (189) طالبه من طالبات المستوى الأول والثامن في كلية الآداب والعلوم الإدارية، بغرض تقنين أداة الدراسة عليها للتحقق من صلاحيتها للاستخدام، عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب – العينة الفعلية الحقيقية

تكونت عينة الدراسة الفعلية والتي طبق عليها البرنامج (33) طالبة. والجدول التالي يوضح وصف العينة الاستطلاعية للدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة الكلية بحسب متغيرات الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأكاديمي	م1 / المستوى الأول	82	43.4
	م2 / المستوى الثامن	107	56.6
الحالة الاجتماعية :	ح1 / غير متزوجة	123	65.1
	ح2 / متزوجة	66	34.9
الفئات العمرية :	ف1 / من 23 سنة فأقل	130	68.8
	ف2 / أكبر من 23 سنة	59	31.2
المجموع الكلي		189	100.0

ج. أداة الدراسة

مقياس الضغط النفسي: استخدمت الباحثة قائمة الضغط النفسي التي طورها (عريبات، 1994) وتتألف القائمة من 37 فقره موزعه على خمس مجالات هي كالتالي:-

جدول 2

فقرات أداة الدراسة ومجالاتها

المجال	الفقرات
1- **الأسري**	5 ،7 ، 8، 12،15، 29، 33،34،36
2- **الاجتماعي**	1، 3 ،4 ، 6، 19،20، 22، 23، 24، 27
3- **الاقتصادي**	9، 16، 21، 31
4- **الصحي**	10، 11، 25 ،26،35 ، 37
5- **الدراسي**	13،2 ،14 ،17 ،30،28،18 ،32

وتتمتع القائمة الأصلية بمستوى جيد من الصدق والثبات.

البرنامج الارشادي الجمعي القائم على فنيات السيكودراما.

1-النظريات التي يقوم عليها البرنامج

ينطلق البرنامج السيكودرامي الحالي من العديد من النظريات والمتمثلة بالنظريات التالية :-

أ- نظرية التحليل النفسي: حيث يستفيد البرنامج السيكودرامي منها في المفاهيم التالية:

- التنفيس الانفعالي: حيث يقوم المسترشد أثناء التجسيد التمثيلي بالتنفيس عن كل ما يجول في خاطره من صراعات ومشكلات

وضغوطات ومخاوف وأحلام مزعجة في أجواء نفسية دافئة يسودها الأمن والطمأنينة.

– الإسقاط النفسي: حيث يقوم المسترشد بإسقاط مشاعره المختلفة من حب، كراهية، غضب، عدوان على الموقف التمثيلي والتي تكون لها غالبا دلالة متعلقة بظروف معينة يمكن اعتبارها سبباً في ضغوط المسترشد النفسية.

ب– النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن معظم السلوك الإنساني متعلم وبما أنه متعام فبالإمكان تعديله، ويستفيد البرنامج من النظرية السلوكية في العديد من المفاهيم والفنيات مثل: التعلم بالتقليد والمحاكاة، التعلم بالملاحظة، التعلم بالنمذجة.

ج– نظرية الجشطلت: ان من أهدف البرنامج السيكودرامي هو الوصول إلى حالة من لاستبصار بمشكلاته والضغوط الموجودة عليه والأسباب التي أدت الى الوقوع في هذا الضغط النفسي كما تمكنه من فهم إمكانياته وقدراته والتمتع بها وكل هذه المفاهيم مستمده من نظرية الجشطلت.

2– أهمية البرنامج

تكمن أهمية البرنامج في الموضوع الذي يناقشه (الضغط النفسي) والفئة التي يطبق عليها (طالبات الجامعة) والأسلوب الذي يستخدمه (فنيات السيكودراما)

3– أهدافه

الهدف الأساسي من إعداد البرنامج السيكودرامي والفئة المستهدفة الهدف الأساسي هو التخفيف من الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة.

4– الطريقة التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج الإرشادي المقترح في السيكودراما على مجموعة من الأساليب وتتمثل فيما يلي:

1– المحاضرة: لتوضيح معنى الضغوط النفسية وتعريف الطالبات بالبرنامج وطريقة السيكوراما العلاجية وفنياتها.

2– المناقشة: لتحديد المشكلات والفنية السيكودرامية التي سيتم استخدامها وتوزيع الادوار ومن ثم التعقيب على ما تم عمله في نهاية كل جلسة.

3– فنيات السيكورداما: سوف يتم استخدام بعض فنيات السيكودراما والتي تتناسب مع المرحلة العمرية والتي تعتبر اكثر شهره واستخداماً في البرامج السابقة مثل: أ. التنفيس الانفعالي، ب. الإسقاط الانفعالي، ج. لعب الادوار، د. النمذجة والمحاكاة، هـ. الديالوج، ط. التقليد.

محتويات البرنامج:

في ضوء الدراسات السابقة والنتائج التي أسفرت عنها، وكذلك في ضوء الأبعاد والأسس التي يقوم عليها البرنامج السيكودرامي، ومن خلال الاطلاع على المراجع الخاصة بالإرشاد النفسي وأساليب الإرشاد الجماعي فقد تم تحديد جلسات البرنامج في تسع جلسات إرشادية تقدم على النحو التالي:

جدول 3

محتويات البرنامج التدريبي

	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات	زمن الجلسة
1	**جلسة تعارف**	–أن تتعرف الطالبات على الهدف من البرنامج –إقامة علاقة من التفاهم والثقة بين الباحثة والطالبات	المحاضرة الإفصاح عن الذات	65

2	**1- التعريف بالضغط النفسي ، ومصادره، ومآله، وأعراضه وصفات الشخص المصاب به.**	التعريف بالضغط النفسي ، ومصادره ، ومآله، وأعراضه وصفات الشخص المصاب به ومن هم الأشخاص القابلين للوقوع فيه.	المحاضرة المناقشة النمذجة	90
3	**دراسة واستكشاف الذات وتحديد أهم المشكلات**	ان تتحدث الطالبات عن اعم الضغوطات اللاتي يعانين منها وأسبابها من وجهة نظرهم ثم تحديد أهم المشكلات بالنسبة إليهن وترتيبها للتعامل مع كل واحده منها فيما يلي من الجلسات	الإفصاح عن الذات التنفيس الانفعالي– المناقشة	90
4-5-6-7-8	**في الجلسات من الجلسة الرابعة وحتى الجلسة الثامنة سيكون الهدف هو مناقشة المشكلات والضغوط النفسية حسب ترتيبها في الأهمية لديهن واللاتي وضعنه بأنفسهن في الجلسة السابقة** **2-إعداد المسرح** **3-التدريب على المواقف الدرامية وتوزيع الأدوار**	اختيار إحدى فنيات السيكودراما (مثل فنية الديالوج، المرأة، لعب الأدوار) ثم القيام بالنمذجة والمحاكاة للتصرف السليم في مواجهة الضغوط وتنتهي الجلسة بمناقشة ما تم ممارسته في هذه الجلسة	لعب الأدوار الإسقاط الانفعالي التنفيس الانفعالي الديالوج التقليد المناقشة	90
9	**مناقشة كل ما تم ممارسته عبر الأسابيع السابقة ومدى التقدم**	تناقش الطالبات إحساسهن بما مارسنه ومدى التقدم الذي حصل لهن وقيمة التعبير عن مشاعرهن بحرية وفي جو امن –وقيمة الدعم الاجتماعي في المجموعة	المناقشة – التنفيس – الانفعالي	90
10	**تعليمهن الاعتناء بالنفس**	مناقشة كيفية المحافظة على التقدم الذي حصلن عليه، وكيفية التخفيف من ضغوطهن عبر التنفيس الانفعالي عبر مواقف الحياة العادية وعبر ممارسة الهوايات والفنون	المناقشة – النمذجة – التنفيس الانفعالي	60
11	**جلسة ختامية**	-مناقشة أهم النقاط التي تم تناولها في الجلسات السابقة -مناقشة أهم الايجابيات التي اكتسبنها من خلال مشاركتهن في هذا البرنامج -تقييم البرنامج بشكل عام -التطبيق البعدي لاستبيان الضغوط النفسية -حفلة صغيرة ختامية	المناقشة – التنفيس الانفعالي بالإفصاح عن الذات.	90

د. إجراءات الدراسة

بعد تحديد الطالبات اللاتي سيمثلن المجموعة التجريبية تم تطبيق أداة الدراسة: مقياس الضغط النفسي على طالبات المجموعة وتم رصد درجات كل طالبه (قياس قبلي). ثم قامت الباحثة بتطبيق برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى استراتيجيات السيكودراما على الطالبات، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي تم تطبيق أداة الدراسة على المجموعة التجريبية ورصدت الدرجة (قياس بعدي) وقد تم تنفيذ البرنامج والدراسة في الفصل الدراسي الثاني.

تصميم البحث والتحليل الإحصائي:

تعد الدراسة الحالية تجريبية هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي باستخدام استراتيجيات وفنيات السيكودراما لتخفيف الضغط النفسي لطالبات العينة، وقد استخدمت الدراسة لفحص اثر برنامج إرشاد جمعي على الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الضغط النفسي التصميم الآتي:

مجموعة تجريبية – قياس قبلي – برنامج الإرشاد الجمعي – استراتيجيات بناء مهارات المرونة الايجابية – قياس بعدي

ويتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية على مقياس المرونة الايجابية للمجموعة.

5. النتائـج

وللإجابة على السؤال العام الأول من أسئلة البحث وهو ينص على ما يلي:

1 – ما مستوى الشعور بالضغوط النفسية المتحققة على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لدى عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى في ضوء كل من متغيرات:

الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة).

المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن).

وللتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج الاحصاءات الوصفية للدرجات المتحققة لمختلف مجالات مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لعينة الدراسة الكلية حسب الحالة الاجتماعية وحسب المستوى الاكاديمي كما هو مبين في الجدول رقم (4) والجدول رقم (5).

جدول 4

قيم الإحصاءات الوصفية للدرجات المتحققة لمختلف مجالات مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لعينة الدراسة الكلية حسب الحالة الاجتماعية

مجالات مقياس الضغوط النفسية	الدرجة الافتراضية الكلية	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط الحسابي	نسبة المتوسط*	الانحراف المعياري	التباين	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	ترتيب المجال للمجموعة حسب المتوسط
1 – الأسرية	45	غير متزوجة	123	32.86	73.03	4.67	21.78	23	18	41	1
		متزوجة	66	32.97	73.27	4.86	23.63	20	22	42	1
		العينة الكلية	189	32.9	73.11	4.73	22.3	24	18	42	1
2 – الاجتماعية	50	غير متزوجة	123	31.89	63.79	5.9	34.85	29	16	45	4
		متزوجة	66	31.53	63.06	6.24	38.9	26	20	46	3
		العينة الكلية	189	31.77	63.53	6.01	36.09	30	16	46	4
3 – الاقتصادية	20	غير متزوجة	123	12.34	61.71	2.73	7.42	14	5	19	5
		متزوجة	66	11.47	57.35	3.01	9.05	14	6	20	6
		العينة الكلية	189	12.04	60.19	2.85	8.12	15	5	20	6
4 – الصحية	30	غير متزوجة	123	19.84	66.13	4.34	18.86	21	9	30	2
		متزوجة	66	18.46	61.52	3.75	14.04	17	11	28	4
		العينة الكلية	189	19.36	64.52	4.19	17.53	21	9	30	3
5 – الدراسية	40	غير متزوجة	123	24.48	61.2	5.23	27.32	21	14	35	6
		متزوجة	66	24.03	60.08	6.11	37.38	27	12	39	5
		العينة الكلية	189	24.32	60.81	5.54	30.7	27	12	39	5

6 – الضغوط النفسية الكلية	185	غير متزوجة	123	121.42	65.63	17.88	319.75	87	71	158	3
		متزوجة	66	118.46	64.03	19.35	374.25	79	80	159	2
		العينة الكلية	189	120.38	65.08	18.41	338.9	88	71	159	2

/ * نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للمجال = المتوسط الحسابي المتحقق للمجال / الدرجة الافتراضية الكلية للمجال × 100

جدول 5

قيم الإحصاءات الوصفية للدرجات المتحققة لمختلف مجالات مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة لعينة الدراسة الكلية حسب مجال المستوى الدراسي

مجالات مقياس الضغوط النفسية	الدرجة الافتراضية الكلية	المستوى الدراسي :	ن	المتوسط الحسابي	نسبة المتوسط*	الانحراف المعياري	التباين	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	ترتيب المجال للمجموعة حسب المتوسط
1 – الأسرية	45	الأول	82	32.45	72.11	4.79	22.97	24	18	42	1
		الثامن	107	33.24	73.87	4.66	21.73	22	19	41	1
		العينة الكلية	189	32.9	73.11	4.72	22.3	24	18	42	1
2 – الاجتماعية	50	الأول	82	31.73	63.46	6.4	40.92	28	17	45	3
		الثامن	107	31.79	63.59	5.72	32.75	30	16	46	4
		العينة الكلية	189	31.77	63.53	6.01	36.09	30	16	46	4
3 – الاقتصادية	20	الأول	82	11.84	59.21	2.59	6.73	13	5	18	5
		الثامن	107	12.19	60.93	3.035	9.21	14	6	20	6
		العينة الكلية	189	12.04	60.19	2.85	8.12	15	5	20	6
4 – الصحية	30	الأول	82	18.3	61.02	3.88	15.08	20	9	29	4
		الثامن	107	20.16	67.2	4.25	18.06	19	11	30	2
		العينة الكلية	189	19.36	64.52	4.19	17.53	21	9	30	3
5 – الدراسية	40	الأول	82	23.63	59.09	5.42	29.32	22	12	34	6
		الثامن	107	24.89	62.13	5.6	31.39	26	13	39	5
		العينة الكلية	189	24.32	60.81	5.54	30.7	27	12	39	5
6 – الضغوط النفسية الكلية	185	الأول	82	117.96	63.76	18.85	355.3	83	71	154	2
		الثامن	107	122.23	66.07	17.93	321.58	79	80	159	3
		العينة الكلية	189	120.38	65.07	18.41	338.9	88	71	159	2

ويتضح من خلال الجداول السابقة رقم (4) ورقم (5) أن الضغوط الأسرية في المستوى الأول للإحساس بالضغط النفسي لدى طالبات الجامعة بينما كانت الضغوط الدراسية في المستوى الخامس وذلك لكلا من متغيري الحالة الاجتماعية والمستوى الاكاديمي.

وللإجابة على الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه كالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب كل من:

أ– الحالة الاجتماعية (غير متزوجة – متزوجة) .

ب – المستوى الدراسي الأكاديمي (الأول – الثامن) .

وللتحقق من ذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لإظهار الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى في متوسطات الدرجات الكلية على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب الحالة الاجتماعية والمستوى الأكاديمي كما يتضح ذلك من خلال الجدول رقم (8) والجدول رقم (9).

جدول 6

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة ((Independent Samples Test للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب الحالة الاجتماعية:

متوسطات مجالات مقياس الضغوط النفسية:	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط	نسبة المتوسط *	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمة	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	قيمة اختبار (ت) **	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
1 – الأسرية	غير متزوجة	123	32.86	73.03	4.67	1.59	0.209	0.15−	0.88	0.11−
	متزوجة	66	32.97	73.27	4.86		غ . د***		غ . د	%0.24−
2 – الاجتماعية	غير متزوجة	123	31.89	63.79	5.9	0.39	0.532	0.37	0.69	0.36
	متزوجة	66	31.53	63.06	6.24		غ . د		غ . د	%0.73
3 – الاقتصادية	غير متزوجة	123	12.34	61.7	2.725	0.4	0.528	2.02	0.05	0.87
	متزوجة	66	11.47	57.35	3.01		غ . د			%4.36
4 – الصحية	غير متزوجة	123	19.84	66.13	4.34	0.76	0.385	2.19	0.05	1.38
	متزوجة	66	18.46	61.52	3.75		غ . د			%4.61
5 – الدراسية	غير متزوجة	123	24.48	61.2	5.23	0.8	0.374	0.53	0.59	0.45
	متزوجة	66	24.03	60.06	6.11		غ . د		غ . د	%1.12
6 – الضغوط النفسية الكلية	غير متزوجة	123	121.42	65.63	17.88	1.2	0.275	1.05	0.29	2.96
	متزوجة	66	118.46	64.03	19.35		غ . د		غ . د	%1.60

* / نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للمجال = المتوسط الحسابي المتحقق للمجال / الدرجة الافتراضية الكلية للمجال × 100 .

** / جميع قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول أعلاه بدرجة حرية (187) .

*** / (غ . د / قيمة الاختبار الإحصائي غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة) .

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة ماعدا المجالين الاقتصادي والصحي حيث كانت قيمة اختبار (ت) لهما دالة إحصائيا بنسبة متوسط اختلاف (4.36 %) للمجال الاقتصادي لصالح غير المتزوجات ، وبنسبة متوسط اختلاف (4.61%) للمجال الصحي كذلك لصالح غير المتزوجات فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة حسب الحالة الاجتماعية في متوسطات ونسب الدرجات المتحققة لباقي مجالات المقياس ودرجته الكلية حيث تراوحت قيم نسب متوسطات الاختلاف بين المجموعتين للمجالات غير الدالة فيما بين (1.60 إلى– 0.24)

جدول 7

المبين لنتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى في متوسطات الدرجات الكلية على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) حسب المستوى الدراسي (189 = ن) :

متوسطات مجالات مقياس الضغوط النفسية:	المستوى الدراسي :	ن	المتوسط	نسبة المتوسط *	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمة	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	قيمة اختبار (ت) **	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
1 – الأسرية	الأول	82	32.45	72.11	4.79	0.10	0.75	− 1.14	0.254	− 0.79
	الثامن	107	33.24	73.87	4.66		غ . د ***		غ . د	− 1.76 %
2 – الاجتماعية	الأول	82	31.73	63.46	6.40	1.57	0.21	− 0.07	0.944	− 0.06
	الثامن	107	31.79	63.59	5.72		غ . د		غ . د	− 0.13 %
3 – الاقتصادية	الأول	82	11.84	59.21	2.59	4.71	0.05	− 0.84	0.401	− 0.35
	الثامن	107	12.19	60.94	3.035				غ . د	1.73 %
4 – الصحية	الأول	82	18.31	61.02	3.88	0.665	0.42	− 3.06	0.01	− 1.85
	الثامن	107	20.16	67.20	4.254		غ . د			− 6.18 %
5 – الدراسية	الأول	82	23.63	59.09	5.42	0.00	0.96	− 1.50	0.135	− 1.25
	الثامن	107	24.88	62.13	5.60		غ . د		غ . د	− 3.04 %
6 – الضغوط النفسية الكلية	الأول	82	117.96	63.76	18.85	0.05	0.82	− 1.59	0.114	− 4.27
	الثامن	107	122.23	66.07	17.93		غ . د		غ . د	− 2.31 %

* / نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للمجال = المتوسط الحسابي المتحقق للمجال / الدرجة الافتراضية الكلية للمجال × 100 .

** / جميع قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول أعلاه بدرجة حرية (187) .

***/ (غ . د / قيمة الاختبار الإحصائي غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة) .

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة ماعدا المجال الصحي حيث بلغت قيمة اختبار (ت) له (–3.085) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بنسبة متوسط اختلاف (– 6.18 %) لصالح طالبات المستوى الثامن، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة حسب المستوى الدراسي في نسب متوسطات الدرجات المتحققة لباقي مجالات المقياس ودرجته الكلية حيث تراوحت قيم نسب متوسطات الاختلاف بين طالبات المستويين للمجالات الدالة فيما بين (–3.04 إلى – 0.13).

ومن خلال الجدول السابق اتضح ان جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية

المعروفة ماعدا المجالين الاقتصادي والصحي حيث كانت قيمة اختبار(ت) لهما دالة إحصائيا بنسبة متوسط اختلاف (4.36 %) للمجال الاقتصادي لصالح غير المتزوجات، وبنسبة متوسط اختلاف (4.61 %) للمجال الصحي كذلك لصالح غير المتزوجات فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة حسب الحالة الاجتماعية في متوسطات ونسب الدرجات المتحققة لباقي مجالات المقياس ودرجته الكلية حيث تراوحت قيم نسب متوسطات الاختلاف بين المجموعتين للمجالات غير الدالة فيما بين (1.60 إلى – 0.24).

كما ويتضح من خلال جدول رقم (7) أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة ماعدا المجال الصحي حيث بلغت قيمة اختبار(ت) له (– 3.085) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بنسبة متوسط اختلاف (– 6.18 %) لصالح طالبات المستوى الثامن، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة حسب المستوى الدراسي في نسب متوسطات الدرجات المتحققة لباقي مجالات المقياس ودرجته الكلية حيث تراوحت قيم نسب متوسطات الاختلاف بين طالبات المستويين للمجالات غير الدالة فيما بين (– 3.04 إلى – 0.13) وبهذا يكون قد تحقق الفرض جزئيا.

وللإجابة على الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه كما يلي:

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية من طالبات جامعة أم القرى على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة قبل تطبيق " البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الضغوط النفسية " وبعده في اتجاه القياس البعدي. وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على الطالبات الحاصلات على الإرباعي الأعلى في مقياس مستوى الشعور بالضغط النفسي ثم طبق عليهن البرنامج وتم استخدام اختبار " ت " للمزاوجة " للعينات المترابطة " (Paired – Samples T Test) لإظهار الفروق في استجابات أفراد مجموعة الطالبات المشاركات بالبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما من عينة الدراسة الكلية من طالبات جامعة أم القرى حسب التطبيق على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) وهذا ما يوضحه جدول رقم (8) وجدول رقم (9).

جدول 8

توزيع عينة الدراسة الكلية حسب مستوى الضغوط النفسية لطالبات الجامعة المبنى على أرباعيات الدرجة الكلية للمقياس :

الإرباعي	**المجموعة :**	**متوسط درجة الضغط الكلية**	**مستوى الضغوط**	**ت**	**%**	**المشاركة في البرنامج الإرشادي :**	**العدد الفعلي للطالبات المشاركات في البرنامج**	
75	الإرباعي الأعلى	134 درجة فأعلى	ضغط مرتفع	49	25.9	المجموعة التي تمت عملية تطبيق البرنامج الإرشادي عليها		
50	الإرباعي الأوسط	أقل من 134 – 109 درجة	ضغط معتدل	91	51.9	تم استبعادها من البرنامج الإرشادي	ت	%
25	الإرباعي الأدنى	108 درجة فأقل	ضغط منخفض	49	25.9	تم استبعادها من البرنامج الإرشادي	33	67.35
	المجموع الكلي			189	100.0	–	–	

جدول 9

نتائج اختبار " ت " للمزاوجة " للعينات المترابطة " (Paired – Samples T Test) للفروق في استجابات أفراد مجموعة الطالبات المشاركات بالبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما من عينة الدراسة الكلية حسب التطبيق على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) :

متوسطات مجالات مقياس الضغوط النفسية:	التطبيق	إحصائيات المزاوجة Paired Samples Statistics				ارتباط المزاوجة Paired Samples Correlations			نتائج اختبار المزاوجة Paired Samples Test – Paired Differences – نتائج اختلافات المزاوجة			
		ن	المتوسط	نسبة المتوسط *	الانحراف المعياري	القيمة الارتباطية وتفسيرها **	دلالتها الإحصائية	التباين المفسر	المتوسط ونسبته المئوية	الانحراف المعياري	قيمة (ت)***	مستوى الدلالة
1 – الأسرية	بعد البرنامج	33	23.27	51.72	3.87	**0.37**	0.05	0.14	14.85 –	3.68	23.15 –	0.001
	قبل البرنامج	33	38.12	84.712	2.22	منخفضة			% 32.99 –			
2 – الاجتماعية	بعد البرنامج	33	22.82	45.64	3.282	0.36	0.05	0.13	15.88 –	4.39	20.76 –	0.001
	قبل البرنامج	33	38.70	77.39	4.33	منخفضة			% 31.76 –			
3 – الاقتصادية	بعد البرنامج	33	7.55	37.73	1.80	0.28	0.11	0.08	70 .7 –	2.456	18.00 –	0.001
	قبل البرنامج	33	15.24	76.21	3.17	منخفضة جداً	غ . د		% 38.49 –			
4 – الصحية	بعد البرنامج	33	15.49	51.62	3.25	0.43	0.05	0.18	7.67 –	4.15	10.61 –	0.001
	قبل البرنامج	33	23.15	77.17	4.32	منخفضة			% 25.56 –			
5 – الدراسية	بعد البرنامج	33	15.06	37.65	2.74	0.05	0.80	0.002	15.85 –	3.82	23.85 –	0.001
	قبل البرنامج	33	30.91	77.27	2.79	منخفضة جداً	غ . د		% 39.62 –			
6 – الضغوط النفسية الكلية	بعد البرنامج	33	84.18	45.50	9.53	0.92	0.001	0.84	61.94 –	4.89	72.73 –	0.001
	قبل البرنامج	33	146.12	78.98	5.69	عالية جداً			% 33.48 –			

* / نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للمجال = المتوسط الحسابي المتحقق للمجال / الدرجة الافتراضية الكلية للمجال × 100 .

** / اعتمدت الباحثة تصنيف هنكل وآخرون (1979 م) لتصنيف القيم المحتملة لمعامل ارتباط بيرسون إلى فئات وترجمتها لفظياً إلى مستويات من القوة والضعف بحيث :

1 – قيمة الارتباط (صفر – أقل من 0.30) تعتبر منخفضة جداً ، 2 – قيمة الارتباط (0.30 – أقل من 0.50) منخفض، 3 – قيمة الارتباط (0.50 – أقل من 0.70) متوسط4 – قيمة الارتباط (0.70 – أقل من 0.90) عالٍ ، 5 – قيمة الارتباط (0.90 – 1.00) عالٍ جداً، (عودة والخليلي – 1988 م، ص 146) .

*** / جميع قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول أعلاه بدرجة حرية (32) .

يتضح من خلال الجدول السابق لنا تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجموعة الطالبات المشاركات بالبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات السيكودراما من عينة الدراسة الكلية حسب التطبيق على مقياس الضغوط النفسية لطالبات الجامعة (مجالات ودرجة كلية) عند مستوى دلالة 0.001؛ وذلك في اتجاه التطبيق البعدي مما يثبت لنا نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه.

6. مناقشة النتائج

هدف البحث الحالي الى التعرف على أثر برنامج إرشادي جماعي يستند إلى استراتيجية السيكودراما لتخفيف الضغط النفسي لدى طالبات العينة. وقد أظهرت النتائج ان شعور الطلبة بالضغوط الأسرية كان مرتفعا بينما احتلت الضغوط الدراسية المرتبة الأخيرة في الشعور بها كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الضغوط الصحية والاقتصادية في اتجاه غير المتزوجات كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الضغوط الصحية لدى طالبات المستوى الثامن وبشأن ذلك ترى الباحثة ان الاستقرار العائلي وتكوين أسرة ووجود زوج يقف مع الفتاة ويدعمها لهو من الأمور المهمة في حياة الفتاة العربية حيث يمثل الزوج بالنسبة لكثير من الفتيات مصدر الاستقرار والدعم المادي في حين أن الفتاه غير المتزوجة مازالت تكلف بأن تتحمل كافة مصاريفها وقد يتطلب منها الأمر أيضا الصرف على عائلتها وتكون مسئولة مسئوليه كاملة عن مواردها المادية كما ان الشعور بالضغوط الصحية لدى غير المتزوجات وطالبات المستوى الثامن لهو مبرر فبعد سنوات من توالي الضغوط الأسرية والدراسية والاقتصادية ومع القلق من المستقبل بعد التخرج والحصول على وظيفة كل هذه الضغوط ولابد ان تنعكس في النهاية على الحالة الصحية وتصب في قالبها.

وقد أظهرت النتائج أيضا أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في التخفيف من الضغط النفسي لدى الطالبات حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي لمست تأثيرا ملموسا لاستخدام السيكودراما على العديد من المشكلات ومنها دراسة هليمان [6] ودراسة ماكي وآخرون [7] ودراسة هادجنس وآخرون [8] ودراسة عزازي [16] ودراسة رياض [27] ودراسة غريب [20] ودراسة علي [30] ودراسة حبيب [31] وترى الباحثة ان نجاح البرنامج يعتمد أيضا على تميز أسلوب السيكودراما وجذبه للطالبات حيث لاحظت الباحثة مدى التفاعل مع فنيات البرنامج ومدى الارتياح والمرح الذي كان يسود الأجواء أثناء الجلسات كما أن الدعم والتفهم الذي حصلت عليه الطالبات من زميلاتهن في الجلسات الإرشادية الجماعية كان كبيرا و قد أعطاهن الثقة بأنفسهن والقدرة على الإفصاح والتنفيس الانفعالي بشكل حر وآمن.

7. التوصيات

1- تشكيل مسرح جامعي و تفعيله ليناقش من خلاله مصادر الضغوط للطالبات وابرز مشكلاتهن.
2- استخدام أسلوب السيكودراما مع اضطرابات ومشكلات نفسية أو اجتماعية أو تربوية أخري. ومع فئات عمرية مختلفة.
3- تأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعين وجميع العاملين في الحقلين النفسي والتربوي حول استخدام السيكودراما كطريقة علاجية وإرشادية جماعية.
4- توفير برامج توعية – خاصة للطلاب الذكور – حول طرق التعامل مع مصادر الضغط وبحيث يتوافر لديهم المناعة والقدرة على مواجهتها بأسلوب واقعي بعيداً عن التضخيم.

وتقترح الباحثة عمل بحث مماثل باستخدام أساليب إرشادية أخرى مثل (الإرشاد بالواقع، الإرشاد العقلاني العاطفي، الإرشاد بالتدريب على مهارات حل المشكلات).

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] اللامي، عبدالعباس مجيد تايه (2011) *الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة وبناء برنامج إرشادي مقترح لتخفيضها* . الجامعة المستنصرية – كلية التربية.

[5] حيدر، احمد سيف (1998) *بناء برنامج ارشادي جمعي للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة صنعاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / الجامعة المستنصرية.

[9] إبراهيم أسماء (1994) *استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعال لدى الأطفال*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

[10] السفاسفة، محمد (2003) *أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي*، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

[11] زهران، حامد (1998) *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط 3، عالم الكتب، القاهرة.

[13] الغرير، احمد نايل وابو اسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) *التعامل مع الضغوط النفسية*، ط1، دار الشروق للنشر والطباعة.

[15] الأميري، احمد علي (1998) *الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– الجامعة المستنصرية.

[16] عزازي، عزة (بدون) *النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، القاهرة.

[17] شحاته، خالد (1999) *استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة*، رسالة ماجستير غيرمنشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

[18] سليمان، عبد الرحمن (1999) *بحوث ودراسات في العلاج النفسي*، الجزء الأول، زهراء الشرق، القاهرة.

[20] غريب، محمد (1999) *مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من القلق النفسي عند النفسي عند أطفال المؤسسة الإيوائية*، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

[21] غانم، محمد حسن (2003) *العلاج النفسي بين النظرية والتطبيق*، ط، القاهرة.

[22] كفافي، علاء الدين (1997) *الصحة النفسية*، الطبعة الرابعة، هجر للطباعة والتوزيع، القاهرة.

[23] شقير، زينب محمود (2002) *مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية* "(مصرية سعودية)، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

[24] قوته، سمير (2002) *"الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها*، غزة، برنامج غزة للصحة النفسية.

[25] عبد المعطي، حسن مصطفى (1994) ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها –دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والاندونيسي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد الثامن، (مكتبة الأنجلو المصرية) ص 47 – 88.

[26] الرويشدي، سامي (1423) *الضغط النفسي كاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة*، دراسة ميدانية مسحية على ضباط مكافحة المخدرات وضباط الدوريات، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

[27] رياض، محمد عبد الواحد (1994) مدى ملائمة العلاج السيكودرامي لمرضى الاضطرابات النفسية (العصاب) "رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الازهر. القاهرة.

[28] تفاحة، جمال وحسيب، عبد المنعم (2002) مدى فاعلية بعض فنيات العلاج النفسي الجماعي في تعديل بعض جوانب الوجدان لدى مدمني الهروين، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد (26)، الجزء الأول، ص 355- 237.

[29] عبيدات، ذوقان (1998) *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

[30] علي، علي عبد السلام (2000) جماعة الأقران وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والمزاحية لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية، *مجلة دراسات نفسية*، المجلد العاشر، العدد الثالث.

ب. المراجع الأجنبية

[2] Gilany, A,(2008). *Stress among Medical and Law Students in Mansoura*. Middle East *Journal of Family Medicine*, vol (6) no (9).

[3] Towbes, L& Cohen, L. (1995) Chronic stress in the lives of college students: scale development and prospective prediction of distress**.** *Journal of youth and adolescence*

[4] Agolla, J. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana**.** *Educational Research and Review* Vol.4 (2),p p, 063-070.

[6] Hilman , L. R (1985): Exploring drama with emotionally distance Adolescents, I*nternational Mental Health* . vol.30 (1) ,No(1), p p 12-15.

[7] Machay, B. (1987): A polite study with drama therapy with Adolescent Girls who have been sexually abused**.** *Arts in Psychotherapy,* Vol. 4, No. (1), Pp72-84.

[8] Hudgins, M. Katherine (2000): A clinically effective psychodrama inhterventiom for PTSD. *The British Journal of psychodrama and Sociometry*, Vol.7, No (51), Pp 63-74.

[12] Constance, H. (2004): Intergenerational Transmission of Depression Test of Stress Model in a Community Sample. *Journal Counseling and Clinical Psychology*. Vol (3), No (72).

[19] Knittel, M (1990): Strategies for Directing Psychodrama With Adolescents. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Stoichiometry***,** Vol. 43, No.(3), Pp116-120.

THE EFFECTIVENESS OF A SUGGESTED COUNSELING PROGRAM BASED ON THE STRATEGIES OF PSYCHODRAMA IN REDUCING THE FEELING OF PSYCHOLOGICAL STRESS TO THE FEMALE STUDENTS OF UMM AL-QURA UNIVERSITY

Hanan Abdulraheem Abdullah Al-Malki

Faculty of Education, Umm Al-Qura University

Abstract- This study aims to explore the effectiveness of a Suggested counseling program based on psychodrama strategies to mitigate the feeling of psychological stress in a sample of 189 girls of first and eighth level of the faculty of arts and administrative sciences and a sample of 33 girls from those who got the lowest score in the questionnaire of psychological stress in Umm Al- Qura University female students. A questionnaire of the feeling of psychological stress and the counseling program that aims to mitigate the feeling of mental stress based on psychodrama strategies prepared by the researcher were used in this study. Results show that there were statistically significant differences in the mean score for Unmarried female students on the scale of the feeling of psychological stress in the domains of health and economy. There were statistically significant differences for eighth level students in the mean score of the feeling of psychological stress in health stress. There were statistically significant differences in the participants' mean score on the feeling of psychological stress scale in the pre- and post-test for post test score. This means that the suggested program based on psychodrama strategies is effective in mitigating the feelings of psychological stress in the study sample. The researcher recommended giving due care in counseling programs owing to their great positive effect in mitigating the feelings of psychological stress in female students.

Keywords: psychodrama, psychological stress.

مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوي الإعاقات العقلية وتصور تربوي مقترح للوقاية منها في ضوء اتجاهات التربية الصحية

رائد سعد الدين الخطيب
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

أحمد صلاح الدين أبو الحسن
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

الملخص _ *هدفت الدراسة الحالية إلى تقدير مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن من خلال البيانات الخاصة بكتلة الجسم Body Mass Index BMI لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في ضوء بعض المتغيرات التربوية مثل العمر الزمني والعقلي، نسبة الذكاء، ودرجة الإعاقة العقلية، إضافة إلى المرحلة الدراسية الملتحق بها الطالب ونوعية البرنامج التربوي، واقتراح تصور تربوي يمكن أن يسهم في الوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند هؤلاء الطلاب، تكونت عينة الدراسة من (438) طالباً من ذوي الإعاقات العقلية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر الزمني والعقلي، بينما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند باقي المتغيرات نسبة الذكاء، ودرجة الإعاقة العقلية، والمرحلة الدراسية الملتحق بها الطالب ونوعية البرنامج التربوي، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للوقاية من تلك الظاهرة يمكن تنفيذه مع الطلاب ذوي الاعاقات العقلية في معاهد وفصول التربية الفكرية.*

الكلمات المفتاحية *: السمنة وزيادة الوزن، الاعاقات العقلية، الوقاية، التربية الصحية.*

1. مقدمة

تحاول اتجاهات التربية الصحية المعاصرة وقاية الأفراد ليصلوا إلى مؤشرات الصحة المثالية التي تعبر عن حالة من السلامة البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية لخلو الجسم من الأمراض المختلفة، وتؤدى إلى تحقيق التكيف الإيجابي مع البيئة . وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى تحول سمنة الأطفال إلى ظاهرة وبائية، ومشكلة صحية خطيرة نشأت في السنوات القليلة الماضية في جميع الدول، جعلت منها أخطر تحدي يواجه برامج التربية الصحية، وتقف حائلاً أمام تحقيق غاياته.

وتنبئ تلك الظاهرة الصحية الخطيرة الى احتمالية مرتفعة لإصابة الطفل بالكثير من الأمراض كالسكري، وأمراض القلب والكبد، وارتفاع الدهون الضارة بالجسم، وارتفاع معدلات السمنة بين الأطفال والمراهقين دفع اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الأمم المتحدة إلى أن تعرب عن قلقها إزاء ازدياد اعداد الأطفال الذين يعانون من زيادة الوزن والبدانة على مستوى العالم، وأوصت اللجنة دول العالم بتعزيز جهودها لتحليل ومعالجة الأسباب التي تكمن وراء تلك الظاهرة [1]. وتمتد آثار السمنة وزيادة الوزن أثارها إلى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الذين يشكلون النسبة الأكبر من بين ذوي الإعاقات حيث أفادت تقارير منظمة الأمم المتحدة، ومنظمة الصحة العالمية إلى أن الأفراد المعاقين تتراوح نسبتهم ما بين (10–12%) من المجموع العام للسكان في أي مجتمع وتتراوح نسبة الإعاقة العقلية إلى 3% من

تلك النسبة [2]. ووفقاً لنتائج دراسة الجهني وآخرون [3] فإن النسبة العامة للأطفال ذوي الإعاقات العقلية في المملكة العربية السعودية طبقاً لآخر مسح ديموغرافي على مستوى المملكة في عام 1428هـ/2007م تبلغ حوالى 0.8% من تعداد السكان الكلي .

ورغم الاهتمام المتزايد بالبحوث المسحية في الدراسات العربية حول ظاهرة الاعاقة وما يتصل بها، إلى أن تلك البحوث قد تجاهلت إلى حد ما – حسب علم الباحثان – مشكلة السمنة وزيادة الوزن لدى هؤلاء الأطفال رغم الاهتمام العالمي بمثل هذه الدراسات.

وأوضحت دراسات كمر [4] والشناوي [5] وجود العديد من العوامل الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية التي تجعل هؤلاء الأطفال عرضة للسمنة وزيادة الوزن المبرر الرئيس للاهتمام بدراسة ما يتصل بتلك الظاهرة من عوامل ومسببات، والتي تأتي على رأسها ارتباط الإعاقة العقلية بمتلازمات وراثية محددة تبدو فيها السمنة والبدانة لدى الطفل المعاق عقلياً أحد المؤشرات الجسدية المصاحبة، كذلك مشكلات التغذية المرتبطة بالإعاقة العقلية، كسوء اختيار الغذاء الصحي، أو وجود صعوبة في مضغ الطعام أو البلع، أو تأثير الأدوية التي يمكن أن تساهم في زيادة الوزن، وتغيرات في الشهية، أو وجود القيود المادية التي يمكن أن تقلل من قدرة الشخص على ممارسة الرياضة، أو تحول دون وصوله إلى البيئات الطبيعية على سبيل المثال: الأرصفة، والحدائق، إضافة إلى نقص الدعم الاجتماعي من الأسرة، والأصدقاء والجيران وأفراد المجتمع.

وتشير التوجهات المعاصرة في مكافحة مشكلة السمنة بين الأطفال ذوي الإعاقات العقلية إلى الأدوار المتكاملة بين الفرق الطبية، والفرق التعليمية والأسرة وفقاً لمسئوليات واجراءات موحدة يسهم فيها الجميع لتعديل سلوك الطفل المعاق عقلياً تجاه تلك المشكلة. ويعد التكامل بين المدرسة والمراكز الصحية أحد توجهات التربية الصحية المعاصرة التي ترى أنه بالإمكان تحويل البيئة التعليمية والتربوية في المدارس والجامعات إلى بيئة تخدم التوجهات الصحية، وتحافظ عليها، وتعززها، وتقلل من احتمالات إصابة الطلاب بالأمراض، وتساعد على تغير اتجاهاتهم وسلوكهم الصحي والوقائي [6]. ويتطلب الإسهام التربوي وفق هذا التوجه الكشف عن العوامل والمتغيرات ذات الدلالة، والتي يمكن أن تساعد في فهم أسباب السمنة وزيادة الوزن لدى الاطفال ذوي الإعاقات العقلية، ومن ثم اتخاذ التدابير التربوية لمكافحتها والوقاية من أثارها الخطيرة.

وتتعدد الإجراءات التربوية التي يمكن لمؤسسات التربية الخاصة الإسهام بها، وتتنوع من الشراكة في تنفيذ البرامج الوقائية مع المؤسسات الصحية، إلى بناء البرامج الإرشادية العلاجية لتنمية الوعي الايجابي بالسمنة وزيادة الوزن لدى الطفل ذا الإعاقة العقلية وأسرته ومعلميه، كذلك استخدام تطبيقات دعم السلوك الإيجابي، اضافة إلى إدخال تعديلات على برامج التربية البدنية لتطوير لياقته البدنية إلى آخر تلك الاجراءات المساعدة [7].

ومن هنا يبدو التعرف على حجم المشكلة بطريقة علمية هي نقطة البداية الصحيحة لبرامج التدخل الطبي والتربوي والأسري، حيث مازال مجال رعاية الطلاب ذوي الإعاقات العقلية يعاني من نقص في بعض البيانات الخاصة ببعض المشكلات الحيوية التي يعاني منها هؤلاء الطلاب، تأتي في مقدمتها مشكلة انتشار السمنة وزيادة الوزن.

2. مشكلة الدراسة

بناءً على ما سبق يمكن القول إن مشكلة الدراسة قد تحددت في ضوء عدد من الأسباب الجوهرية أهمها الرغبة في الحصول على مؤشرات واضحة لظاهرة السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوى الإعاقات العقلية، وارتباط تلك الظاهرة ببعض المتغيرات التربوية في ضوء الحاجة إلى مثل تلك الدراسات المسحية في مجال التربية الخاصة.

وقد استرعت تلك المشكلة نظر الباحثان من خلال عملهما في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز وإشرافهم المستمر على طلبة التطبيق الميداني، واستضافة ادارة التربية الخاصة وبعض المراكز الخاصة بجدة لهما في العديد من الفعاليات، مما ساعد الباحثان ملاحظة وجود العديد من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية بتلك المدارس، والمراكز ممن لديهم مظاهر سمنة ووزن زائد وبمعدلات عالية، يمكن أن تؤثر عليهم من الناحية الصحية والاجتماعية والتربوية، وهو ما كان دافعاً لدراسة تلك الظاهرة للوقوف على أسبابها، ومن ثم وضع تصور تربوي مقترح تسهم به مؤسسة التربية الخاصة بصورة تكاملية مع باقي الجهات المعنية في مجابهة تلك المشكلة.

عليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في سؤالين رئيسين كالآتي :

– السؤال الرئيس الأول: ما مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في ضوء بعض المتغيرات التربوية؟

وبناء على تساؤل الدراسة الأول تم تحديد عدداً من الاسئلة الفرعية كالآتي:

1– هل يوجد فرق في مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى للعمر الزمني؟

2– هل يوجد فرق في مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى للعمر العقلي؟

3– هل يوجد فرق في مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى لنسبة الذكاء؟

4– هل يوجد فرق في مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى لمستوى الإعاقة العقلية (بسيط، متوسط، شديد) ؟

5– هل يوجد فرق في مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى للمرحلة الدراسية الملتحقين بها؟

6– هل يوجد فرق في مدى في انتشار السمنة وزيادة الوزن يعزى لنوعية البرنامج الملحق به الطالب (معهد تربية فكرية / فصل ملحق بمدرسة عادية)؟

– السؤال الرئيس الثاني: ما التصور التربوي المقترح الذي يمكن أن يسهم في الوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند الطلاب ذوي الاعاقات العقلية؟

أ. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

– التعرض لدراسة موضوع لم يحظ بعناية كافية – حسب علم الباحثان – من قبل الباحثين في هذا المجال.

– كما أنها تعد أول دراسة عربية – حسب علم الباحثان – تدرس المتغيرات التي وردت في هذه الدراسة، والتي يتوقع أن تكون نتائجها إضافة نوعية إلى الأدب التربوي في هذا المجال .

– حاجة المؤسسات التربوية إلى معرفة انتشار السمنة وزيادة الوزن لتصميم برامج وقائية ينفذها ميدان التربية الخاصة بالتعاون والتكامل مع الجهات الأُخرى ذات العلاقة.

– توجيه أنظار الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.

– قد تساعد هذه الدراسة أبحاثاً أخرى مرتبطة بتلك الظاهرة.

– وفي ضوء ما ستسفر عنه هذه الدراسة ستفتح باباً أمام الباحثين لدراسة متغيرات أخرى ذات علاقة بموضوع الدراسة.

ب. أهداف الدراسة

1– معرفة مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الاعاقات العقلية الملتحقين في معاهد أو فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

2_ معرفة الفروق في انتشار السمنة وزيادة الوزن والتي تعزى للعمر الزمني، والعقلي، وشدة الاعاقة العقلية، والمرحلة الدراسية، ونوعية البرنامج التربوي الملتحق به الطالب.

3- بناء تصور تربوي مقترح يتكامل مع مداخل وبرامج وقائية اخرى لمجابهة لتلك المشكلة عند الطلاب ذوي الاعاقات .

ج. منهجية الدراسة

تعتمد طبيعة الدراسة وأهدافها على ثلاث وسائل أساسية هي:

الأولى: ذات طابع كشفي تحليلي .

الثانية: ذات طابع وصفي، حيث تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن بين الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في ضوء بعض المتغيرات التربوية.

الثالثة: تزويد صانعي القرار في ميدان التربية الخاصة بالإرشادات المناسبة، من خلال ما سينبثق عن هذا البحث بإذن الله من تصور مقترح يحتوي على معلومات وتوصيات يمكن أن يوظف على مستوى مؤسسات التربية الخاصة [8].

ويمكن القول بأن الدراسة الحالية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أبعاد الظاهرة والمتغيرات التربوية المرتبطة بها.

د. حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي :

– المحددات الجغرافية والمكانية

تقتصر هذه الدراسة على طلاب معاهد وفصول التربية الفكرية في مدينة جدة كالآتي:

1_ معهد التربية الفكرية.

2_ فصول التربية الفكرية الملحقة بمدارس (أبي سفيان الابتدائية، جابر بن حيان، المتوسطة الحديثة، متوسطة الفاروق، وثانوية أم القرى).

المحددات البشرية

تقتصر هذه الدراسة على الطلاب ذوي الاعاقات العقلية، والمشخصون وفقاً للمعايير المعتمدة في القواعد المنظمة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الصادرة 1422هـ.

– المحددات الزمانية:

تتحدد هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1432هـ/ 1433هـ.

هـ .التعريفات الاجرائية

– السمنة وزيادة الوزن Overweight and Obesity :

تعرف الدراسة الحالية السمنة وزيادة الوزن اجرائياً بانها ناتج قسمة وزن الجسم بالكيلوجرام على مربع الطول بالمتر، المعروفة بمؤشر كتلة الجسمBody Mass Index BMI، والذى يزيد عن 25 (لزيادة الوزن) و30 فأكثر (سمنة) وفق مؤشرات منظمة الصحة العالمية.

– الطلاب ذوو الإعاقات العقلية: Intellectual Disabilities Student with.

يعرف الطلاب ذوو الاعاقات العقلية إجرائياً بأنهم: " الطلاب الملتحقون في معاهد أو فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، والمشخصون وفقاً للمعايير المعتمدة في القواعد المنظمة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الصادرة 1422هـ. "

– الوقاية Prevention :

- يشير مصطلح الوقاية في الدراسة الحالية بأنها:" مجموع الإجراءات التي يمكن من خلالها تجنب المسببات المؤدية إلى السمنة وزيادة الوزن التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال ذوو الاعاقة العقلية ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تحميهم من الاخطار المرتبة عنها. "

– التربية الصحية: Healthy education وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: "العملية التربوية الهادفة إلى ترجمة الحقائق والمعلومات الى ثبتت صحتها والمتعلقة بالوقاية من أخطار السمنة وزيادة الوزن إلى سلوك صحي لدى الطلاب ذوي الإعاقات العقلية يحميهم من الأخطار المتعلقة بالإصابة بالسمنة وزيادة الوزن".

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا. الإطار النظري

تعد التربية الصحية جزء من التربية العامة، ولا يقتصر دورها فقط على أن يتلاءم الفرد مع نمط بيئته الحديثة، بل يتعدى ذلك إلى مواجهة المشكلات الصحية والبيئية بفعالية، من خلال إكساب الأفراد تفهماً أفضل للخدمات الصحية المتاحة في المجتمع، والاستفادة منها على أكمل وجه، وكذلك تزويد أفراد المجتمع بالمعلومات والإرشادات الصحية المتعلقة بغرض التأثير الفعال على اتجاهاتهم، والعمل على تعديل وتطوير سلوكهم الصحي لمساعدتهم على تحقيق السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية وتستند آليات التربية الصحية على مبدأ الوقاية أولاً بمحاولة تجنب الآفات والعلل التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان، ويرى عبده وفودة الوقاية بأنها ": مجموع الإجراءات التي يمكن من خلالها تنظيم العلاقة بين الإنسان وبيئته، والتي قد تؤثر على الآخرين من حوله، ومساعدته على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تنظم هذه العلاقة لهدف حمايته من الأخطار، والأمراض، والحوادث، والعمل على تجنبه [9].

وتعد السمنة من المشاكل الصحية الرئيسة في الوقت الراهن، التي تشكل تحدياً لبرامج التربية الصحية حيث يشير الخبراء إلى أن تحول السمنة لوباء عالمي، بحيث ازداد عدد الاطفال الذين يعانون من السمنة بمعدلات مزعجة في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء، وقد أظهرت نتائج دراسات كل من: شين ورونا [10]، ودراسة فيرتانن آخرون [11]، دراسة تريمبلي وويليم [12]، دراسة فلجل [13]، ودراسة ريمر وآخرون [14] أن وزن الجسم في سن الشباب قد ازداد على مدى العقود الماضية في مختلف دول العالم.

السمنة في طبيعتها حالة تحدث نتيجة زيادة الطاقة المستهلكة من الغذاء عما هو مطلوب أو مستخدم منها، تقدر باستخدام جداول الطول والوزن المتوفرة وفقاً للمؤشرات الديمغرافية الصحية لكل دولة، وتعرفها منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO)) بأنها تراكم الدهون بشكل شاذ ومفرط قد يؤدي إلى الإصابة بالأمراض"، حيث تزيد مؤشر كتلة الجسم عن المؤشر الطبيعي المقدر بـ 20 و27 كجم، ويعتبر الشخص "زائد الوزن" اذا كان مؤشر كتلة جسمه أكثر من 25، وسمين اذا كان المؤشر 30 فأكثر [15].

وعلى مستوى دول الوطن العربي ومن بينها المملكة العربية السعودية التي تحتل المرتبة الرابعة عالمياً من حيث السمنة، فإن الإصابة بزيادة الوزن والسمنة عند الأطفال تشكل تحدياً حقيقياً حيث تتراوح نسبة زيادة الوزن والسمنة عند الأطفال ما قبل سن المدرسة (أقل من 6 سنوات) ما بين 3% إلى 8%، وهي نسبة عالية إذا ما تم مقارنتها مع الدول الغربية والنامية، وترتفع هذه النسبة إلى 12% عند الأطفال في المرحلة الابتدائية، وبعدها تتضاعف النسبة في مرحلة المراهقة لتتراوح بين 12% إلى 45 %، وقد بلغت النسبة في بعض الدول الخليجية إلى ضعف النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية أو انجلترا، والتي تستمر النسبة بالارتفاع لتتراوح بين 30% إلى 70 % عند البالغين الذين يتجاوزن العشرين عاماً [16].

وتعد السمنة هي زيادة في مجموع نسبة الدهون الكلية في الجسم مقارنة بالأنسجة الأخرى، مما يؤدي إلى زيادة في وزن الجسم، ويستخدم في قياسها مؤشر كتلة الجسم أو مؤشر كويتليت (Quetlete’s index) لتقدير السمنة وزيادة الوزن بين الافراد (أطفالاً أو بالغين)، ويمكن حسابه من خلال قسمة كتلة الجسم (وزنه) بالكيلوجرام على مربع الطول (بالمتر)، وهو مؤشر شائع الاستخدام في الدراسات السكانية (الميدانية)، نظراً لسهولة حسابه [17].

من هنا يمكن النظر للسمنة وزيادة الوزن باعتبارها مشكلة غذائية, تعكس عدم التوازن بين الطاقة المتناولة والطاقة المستهلكة لدى الفرد إلى تراكم الدهون في الجسم، وبالتالي تسبب في العديد

من الأمراض التي تؤدي إلى الموت والتي من بينها أمراض شرايين القلب، ومرض السكري من النوع الثاني، والسكتة الدماغية، والسرطان، وتشير دراسة أجراها ترمبلي ووليام [12] إلى أن هذه الأمراض تصيب الأطفال أيضاً، حيث يعاني 60% من الأطفال البدينين الذين تتراوح أعمارهم بين (5–10) سنوات من إحدى هذه الأمراض .وهذه المشكلة لا تخص الأطفال العاديين فقط بل تمتد آثارها إلى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية، حيث يشير لوك وآخرون [18] وجود العديد من العوامل التي تؤدى إلى ظهور السمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية منها العامل الوراثي المرتبط بظهور العديد من المتلازمات الوراثية المحددة التي تبدو فيها السمنة والبدانة لدى الطفل المعاق عقليا كأحد المؤشرات الجسدية المصاحبة كمتلازمة دوانDown syndrome، متلازمة برادر – ويلي prader – willi Syndrome، ومتلازمة كلاينفلتر Klinefelter syndrome وغيرها، مما يجعل انتشار السمنة بين الأطفال ذوي الاعاقات العقلية مرتفعاً مقارنة بالأطفال العاديين حيث تزيد نسبة المصابين بالسمنة من بين هؤلاء الاطفال بمقدار100% مقارنة بالأطفال العاديين.

ثانيا. الدراسات السابقة

نظراً لتزايد الاهتمام بظاهرة السمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال من مختلف الفئات في معظم دول العالم، لأهمية تلك الظاهرة واتساع معدلاتها بشكل كبير في العقدين السابقين، والتخوف من تأثيراتها الصحية الخطيرة المحتملة على الأطفال وخاصة لذوي الاعاقة العقلية منهم.

لذا فقد أهتمت العديد من الدراسات في معظم دول العالم بمحاولة اجراء الدراسات والمسوح الميدانية للكشف عن مستوى السمنة وزيادة الوزن لدى الاطفال ذوي الإعاقات، وأشارت نتائج دراسة كل من فوكس وروتاتور [19] إلى انتشار السمنة لدى ذوي الاعاقة العقلية البالغين حيث أشارت النتائج التي اجريت على عينة مكونة من (1152) فرداً من ذوي الاعاقة العقلية أن نسبة انتشار السمنة والوزن الزائد بين عينة الدراسة تتراوح ما بين 6.9 % – 38.2% وذلك اعتماداً على عوامل الجنس والعمر الزمني وشدة الإعاقة، وقد تبين أن مشكلات الوزن أكثر انتشاراً لدى الإناث منها لدى الذكور، وأنها أكثر انتشاراً بين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة منها لدى ذوي الإعاقة الشديدة، وأنها أكثر انتشاراً مع تقدم العمر الزمني.

وامتداداً للاهتمام العالمي بحصر انتشار زيادة الوزن والسمنة ومحدداته هدفت دراسة نيتر وآخرون [20] بتقدير انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال ذوي الاعاقات والعاديين في هولندا، حيث بلغت عينة الدراسة 4072 من الأطفال المدارس الابتدائية العادية، و85 طفلاً من مدرسة للأطفال ذوي الإعاقة في مدينة زوول بهولندا، وقدم للآباء استبانة عن التغذية المقدمة للطفل، خصائص سلوكه البدني والحركي، وأوضحت نتائج الدراسة أن معدل انتشار زيادة الوزن والسمنة بين الأطفال ذوي الاعاقات بلغ (30.6٪) وبلغت نسبتها بين الأطفال العاديين (10.6٪) فقط، كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في التغذية والنشاط البدني السلوك بين الأطفال المعوقين وغير المعاقين، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز أنماط الحياة الصحية للحد من انتشار زيادة الوزن والسمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقات.

وهدفت دراسة دي وآخرون [21] إلى تحديد زيادة الوزن والسمنة بين الأطفال ذوي الإعاقات الخلقية المدارس الأسترالية في نيو ساوث ويلز، وبلغت عينة الدراسة 98 طفلاً (67 ذكور، 31 من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين 2–18 عاما، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 24٪ من الأطفال يعانون من زيادة الوزن، و15٪ يعانون من السمنة (أي ما مجموعه 40٪ إما من زيادة الوزن أو السمنة)، وهي نسبة أعلى بكثير من معدل انتشار لأطفال والتي وجدت أن 17٪ يعانون من زيادة الوزن ($P = .05$) و 6٪ يعانون من السمنة($p = 0.0003$) ، بذلك يصل مجموع يعانون من زيادة الوزن والسمنة معاً إلى 23٪ ($p = 0.0001$)، وهو ما يشير إلى

انتشار السمنة وزيادة الوزن بنسب أعلى بين الأطفال من ذوي الإعاقات العقلية، وأن هناك حاجة مجتمعية للمزيد من الدراسات بحجم عينات أكبر لتأكيد هذه النتيجة، كذلك وجود حاجة لتطوير استراتيجيات الوقاية المبكرة.

وحاولت دراسة تشاي وآخرون [22] تقدير مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال ذوي الاعاقات العقلية بكوريا حيث بلغت عينة الدراسة 2404 طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية تتراوح أعمارهم بين 7–18 سنوات في 13 مدرسة خاصة بكوريا. وقد تم تحليل بياناتهم من خلال سجلات الصحة المدرسية، وقد تم تقييم الفروق بين البنين والبنات بالنسبة للطول والوزن للأطفال باستخدام اختبار(تT-test)، وأشارت نتائج الدراسة إلى إصابة ما يقرب من 25% من أطفال الإعاقات العقلية بمعدل أكبر من السمنة وزيادة الوزن، وكان هذا المعدل أكثر لدى الاناث (بين 15 إلى 18 سنة) عنه لدى الذكور، مما يدعم فرضية العلاقة الإيجابية بين العمر والسمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية للبنين والبنات على حد سواء .

كما هدفت دراسة سالان وآخرون [23] إلى التعرف على مدى انتشار السمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في فرنسا، وبلغت عينة الدراسة (192) طفلاً وطفلة، واستخدمت الدراسة مؤشر تقييم الوزن والطول ومؤشر كتلة الجسم (BMI) ومحيط الخصر، وأشارت النتائج إلى إصابة 26٪ من عينة الدراسة بزيادة الوزن أو السمنة، كذلك وجود فائض من الدهون في الجسم في 44.9٪ من الذكور و47٪ من الإناث من عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بإتباع استراتيجية وقائية للحماية من أخطار السمنة لدى هؤلاء الأطفال خاصة في مرحلة البلوغ .

وقد أوضحت نتائج دراسة ريمر وآخرون [24] تأثيرات السمنة الخطيرة على حياة الأفراد ذوي الإعاقات العقلية لارتباطها بكثير من المشاكل الصحية ولا سيما عند الكبر مثل ارتفاع ضغط الدم، ومرض السكري ومشاكل القلب، كذلك ما تسببه السمنة من مشكلات نفسية للطفل حيث يعاكسه أقرانه فيطلقون عليه أسماء لسمنته مما قد يصيبه بالإحباط وتدني مفهوم الذات .

كما أوضحت دراسة الهزاع وآخرون [25] التي هدفت إلى التعرف على مستويات اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال الذكور ذوي الاعاقة العقلية من متلازمة داون، وغير المصابين بها من طلاب معهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، مقارنة مع أقرانهم العاديين، تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات هي أطفال متلازمة داون (ن =١٤)، وفئة غير المصابين بمتلازمة داون من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (ن = ٢٠)، والاطفال العاديين الملتحقين بأحد المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وأوضحت نتائج الدراسة أن فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم غير المصابين بمتلازمة داون كانت الأكثر وزناً من بين مجموعات الدراسة، وتلتها فئة المصابين بمتلازمة داون، ثم فئة العاديين، لم يكن لهذه الفروق دلالة إحصائية عند مستوى (0،٠5).

وقد فسرت دراسة تاكوشاي [5] في محاولتها التعرف على انتشار السمنة بين الاطفال ذوي الاعاقة العقلية في اليابان ذلك بسبب ضعف النشاط البدني، والارتكاز على نمط حياة قوامه الجلوس بصفة دائمة، والعزلة الاجتماعية، واستخدام الوالدين الطعام كوسيلة للتعبير عن الحنان، أو نوع من المكافأة دون الالتزام بمعايير الأمان والسلامة الخاصة بالتغذية، وهو ما يتفق مع ما أوردته العديد من أدبيات التربية الخاصة

وقد أهتمت العديد من الدراسات بمحاولة توضيح المتغيرات التي قد تؤثر في سمنة الأفراد ذوي الإعاقات مثل: مستوى شدة الإعاقة العقلية (بسيط، متوسط، شديد) والعمر الزمني، حيث أوضحت نتائج دراسة كيلي وريمر [26] التي أجريت على 553 شخصاً مصابين بالإعاقة العقلية (343 ذكراً /210 انثى)، تراوحت اعمارهم الزمنية من 18– 40 عام، باستخدام مؤشر قياس مؤشر كتلة جسم، وبلغت نسبة السمنة وزيادة الوزن 45.2٪ لدى

الذكور، و50.5٪ لدى الإناث، وكان الأشخاص المصابين بدرجة شديدة من الاعاقة العقلية كانوا أقل بكثير في السمنة وزيادة الوزن من باقي مجموعات الاعاقة الاخرى.

كما أوضحت دراسة أُخرى لاحقة لريمر وآخرون [27] التي تم فيها استطلاع أراء عينة من آباء المراهقين من ذوي الإعاقة بلغت 662 تتراوح أعمارهم بين 12 و18 سنة، من 49 دولة من خلال شبكة الانترنت انتشار السمنة بين المراهقين ذوي الإعاقات الجسدية والإدراكية بنسبة بلغت (17.5٪) وهي نسبة أعلى بكثير بالمقارنة مع غير المعوقين في أوساط المراهقين (13.0٪)، وكان معدل انتشار السمنة أكبر بين الذكور الذين يبلغون 18 عاماً.

وفي محاولة لتوضيح العلاقة بين السمنة وزيادة الوزن لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وأسلوب معيشتهم أوضحت نتائج دراسة ستيفين وآخرون [28] التي أجريت على 283 شخصاً من فئة متلازمة داون Down Syndrome من خلال مؤشر كتلة (BMI) أن نسبة الاصابة بالسمنة وزيادة الوزن لدى هذه الفئة بلغت مستوى 33% للذكور و 36%، كما أشارت النتائج ارتفاع نسبة الإصابة بالسمنة وزيادة الوزن الأفراد ذوي متلازمة داون الذين يعيشون في جو أسري مقارنة بأولئك الذين يعيشون في مجموعة المنزل المستقل.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة ريمر وبردوك [29] التي اجريت على عينة بلغت (364) فرداً مصاباً بالإعاقة العقلية، وقد أوضحت الدراسة فعالية البيئات المؤسسية التي يقيم بها الافراد ذوي الاعاقات العقلية في تقليل مستويات السمنة وزيادة الوزن لديهم من خلال التحكم في الترتيبات المعيشية المنظمة لعدد السعرات الحرارية، واستهلاك الطاقة لدى البالغين الذين يعانون من الإعاقة العقلية.

وقد قام لين [30] بدراسة الهدف منها تحديد العلاقة بين السمنة والوزن الزائد ومشكلات القدرات العقلية و سلامة العقل من خلال عينة بواسطة مجموعة اجتماعية سكانية ذات أسلوب معيشة معين، وأشارت نتائج الدراسة إلى انتشار الوزن الزائد/السمنة بنسبة 12% لدى الذكور و7% لدى الاناث في عينة الدراسة، كذلك أوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط عكسي مع طول تعلم الأبوين لكلا من الجنسين، وسمنة الابناء، ولم تجد الدراسة أي دلالة احصائية لمعامل الارتباط بين الوزن الزائد/السمنة والاضطرابات العقلية.

وقد حاولت دراسة مينن وسكندريمان [31] إيجاد علاقة بين السمنة وسوء المعاملة والتعرض للإساءات سواء كانت بالإهمال أو الاعتداء الجنسي والجسدي لدى المراهقين من ذوي الإعاقات العقلية الذين تتراوح أعمارهم (9– 12) عام، وبلغ عددهم (303) فرداً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تعرض هؤلاء المراهقين والذين يعانون من السمنة وزيادة الوزن لمعدلات عالية من سوء المعاملة والإهمال الجسدي والاعتداء الجنسي بدرجة أعلى من العاديين.

التعقيب على الدراسات السابقة

- حظيت دراسة معدلات انتشار السمنة وزيادة الوزن عند ذوي الإعاقات العقلية (أطفال، مراهقين، وبالغين) باهتمام العديد من الدراسات والبحوث على مستوى العديد من الدول، كمجموعة الدراسات التي قام بها ريمر وآخرون [24] في الولايات المتحدة الامريكية منذ عام 1986 إلى عام 2010، وأيضا دراسة فوكس وروتاتور [19]، وعلى المستوى الاوروبي جاءت دراسة سالان وآخرون [23] في فرنسا، ودراسة نيتر وآخرون [20] في هولندا، وفي آسيا كانت دراسة تاكوشاي [5] في كوريا، ودراسة دي وآخرون [21] في استراليا .

- استخدمت معظم الدراسات مؤشر كتلة الجسم لتقدير مستوى السمنة وزيادة الوزن كدراسة هزاع [17]، ودراسة سالان وآخرون [23]، دي وآخرون[21].

- اهتمت بعض دراسات بالآثار الصحية للسمنة وزيادة الوزن على صحة الأطفال كدراسة ترمبلي ووليام [12]، ودراسة ريمر

وآخرون [24] التي اهتمت دراسات بدراسة العوامل المؤثرة في السمنة وزيادة الوزن مثل العمر الزمني كدراسة فيرتانن وآخرون [11]، دراسة الهزاع وآخرون[25]، ودراسة ريمر وآخرون [14].

- وجدت دراسة فوكس وروتاتور [19]، ودراسة تاكوشاي [22] علاقة إيجابية بين العمر وزيادة الوزن والسمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كذلك ارتباط إيجابي لانتشار السمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال ذوي الاعاقات العقلية تبعاً لمستوى درجة الاعاقة العقلية لديهم، كما جاء في دراسة فوكس وروتاتور [19]، دراسة كيلي وريمر [26]، كذلك العلاقة بين تعليم الأبوين وسمنة الطفل دراسة لين [30] .

وتحاول الدراسة الحالية التركيز على توضيح العلاقة بين السمنة وعدداً من المتغيرات التربوية منها العمر الزمني، والعقلي، وشدة الاعاقة العقلية، والمرحلة الدراسية، ونوعية البرنامج التربوي الملتحق به الطالب، والاستفادة من النتائج في وضع تصور تربوي مقترح لمجابهة المشكلة.

4. الطريقة والإجراءات

تهدف الدراسة الحالية إلى تقدير نسب انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في ضوء بعض المتغيرات التربوية كالعمر الزمني والعقلي نسبة الذكاء، ودرجة الإعاقة العقلية، إضافة إلى المرحلة الدراسية الملتحق بها الطالب، ونوعية البرنامج التربوي، واستخدام تلك المؤشرات الكمية في صياغة تصور تربوي للوقاية منها في ضوء اتجاهات التربية الصحية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

أ. مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب ذوي الإعاقات العقلية بمحافظة جدة الملتحقين في برامج التربية الخاصة سواء في معهد التربية الفكرية، أو في البرامج الملحقة بالمدارس العادية (الابتدائية، أو المتوسطة، أو الثانوية) والبالغ عددهم (1084 طالباً) وفق إحصائيات إدارة التربية الخاصة في محافظة جدة للعام الدراسي 1432 / 1433 هـ، موزعين على النحو الآتي: (216) طالباً في معهد التربية الفكرية، (868) طالباً في البرامج الملحقة على هيئة فصول في (63) مدرسة عادية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية).

وقد بلغت عينة الدراسة (438) طالباً من ذوي الإعاقات العقلية بنسبة مئوية (40،4%) من مجتمع الدراسة الكلي في محافظة جدة، وتوزعت عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول 1

توزيع العينة حسب نوع المدرسة

م	اسم المدرسة	نوعيتها	العدد (ن)
1	**معهد التربية الفكرية للبنين في جدة**	معهد حكومي يوفر اقامة داخلية، ورعاية نهارية لمراحل : التهيئة، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية	216
2	**المتوسطة الحديثة**		42
3	**جابر بن حيان المتوسطة**	فصول اعاقة عقلية ملحقة بهذه المدارس	56
4	**مدرسة ذات الصواري الابتدائية**		36
5	**أم القرى الثانوية**		17
مجموع الفصول الملحقة			151
الإجمالي الكلي لعينة الدراسة			438

وبشكل أكثر تفصيلاً يوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة كالآتي:

جدول 2

توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات الدراسة

الخصائص		التكرار (ك)	النسبة المئوية (%)
العمر الزمني	من 6 إلى أقل من 12 سنة	126	%28,76
	من 12 إلى أقل من 18 سنة	231	%52,73
	من 18 إلى أقل من 24 سنة	81	%18,49
العمر العقلي	أقل من 3 سنوات	16	%3,65
	من 3 إلى أقل من 6 سنة	118	%26,94
	من 6 إلى أقل من 12 سنة	279	%63,69
	أكثر من 12 سنة	24	%5,47
نسبة الذكاء	أقل من 25 درجة (إعاقة عقلية شديدة)	–	–
	من 25 الى أقل من 50 درجة (إعاقة عقلية متوسطة)	17	%3,88
	من 50 الى أقل من 75 درجة (إعاقة عقلية بسيطة)	421	%96,12
المرحلة الدراسية	تهيئة	64	%14,61
	المرحلة الابتدائية	142	%42،32
	المرحلة المتوسطة	147	%33,56
	المرحلة الثانوية	85	%19,4
نوعية البرنامج	معهد تربية فكرية	247	%56,39
	فصل ملحق	191	%43,6
المجموع		438	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة عينة الدراسة في سن من 6 إلى أقل من 12 سنة قد بلغ (28,76%)، أما هم من في سن من 12 إلى أقل من 18 سنة قد بلغ (52,73%)، أما نسبة عينة الدراسة في سن من 18 إلى أقل من 24 سنة قد بلغ (18,49%) من جملة العينة، أما توزيع العينة على المراحل الدراسية (تهيئة، ابتدائية، متوسطة، ثانوية) جاءت على التوالي: (14,61%)، (42،32%)، (33,56%)، (19,4%)، وقد كانت خصائص عينة الدراسة وفقاً لنوعية البرنامج التعليمي (طلاب ملتحقون معهد التربية الفكرية في جدة، وكانت نسبتهم (56,39%) بينما بلغت نسبة الملتحقين منهم بفصول في مدارس عادية (43,6%) من إجمالي العينة.

وفيما يخص مؤشرات الإعاقة العقلية لدى عينة الدراسة فكان توزيع نسبة الذكاء لدى عينة الدراسة كالآتي : لم تسجل أي حالات تميزت نسب ذكائها بأنها أقل من 25 درجة، وتوصف بأنها (إعاقة عقلية شديدة)، أما من لديهم اعاقة عقلية متوسطة فبلغت نسبتهم (3,88%)، بينما من لديهم اعاقة عقلية بسيطة فبلغت نسبتهم (96,12 .%).

وبالنسبة لمؤشر العمر العقلي لعينة الدراسة فبلغ نسبة من كانت أعمارهم العقلية أقل من 3 سنوات (3,65%)، أما نسبة من كانت أعمارهم العقلية من 3 إلى أقل من 6 سنة (26,94%)، ونسبة من كانت أعمارهم العقلية من 6 إلى أقل من 12 سنة (63,69%)، من كانت أعمارهم العقلية أعلى من 12 سنة (5,47%) من اجمالي العينة .

ب. أداة الدراسة

في ضوء هدف الدراسة لتقدير نسب انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقات في ضوء بعض المتغيرات التربوية: كالعمر الزمني والعقلي (نسبة الذكاء)، ونوعية ودرجة الاعاقة، إضافة إلى المرحلة الدراسية الملتحق بها الطالب ونوعية البرنامج التربوي، تم بناء استمارة خاصة تشمل على كافة البيانات المتعلقة بالطالب مثل: (الاسم بالأحرف الأولى)، الصف الدراسي، المرحلة الدراسية المقيد عليها الطالب، تاريخ الميلاد (العمر الزمني)، وتم تدوين العمر بالسنة الهجرية إلى أقرب شهر وذلك بالرجوع إلى سجلات المعهد أو المدرسة، كذلك العمر العقلي من خلال درجة اختبار ذكاء مقنن " اختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة"، نسبة الذكاء تم حسابها من خلال قسمة العمر العقلي للطالب بالشهور/ العمر الزمنى بالشهور *100، وبعد حصول الباحثان على الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة الميدانية، تم مراجعة السجلات التربوية الخاصة بعينة الدراسة، وتسجيل البيانات الخاصة بكتلة الجسم (Body Mass Index BMI) لدى عينة الدراسة، وقد تم قياسها بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ٠,١ كجم، وأما الطول فقد تم قياسه باستخدام مقياس الطول المدرج إلى اقرب ١سم، كما تم حساب مؤشر كتلة الجسم بقسمة الوزن بالكيلوجرام على مربع الطول بالمتر، واستخدم معيار منظمة الصحة العالمية للسمنة وزيادة الوزن باعتبار أن الشخص "زائد الوزن" إذا كان مؤشر كتلة جسمه أكثر من 25، ويعاني من السمنة إذا كان المؤشر 30 فأكثر.

ج. الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة التكرار والنسب المئوية، ومعامل بيرسون للمقارنة بين البيانات إيجاد الارتباط بينها.

5. النتائج

أولاً: للإجابة عن السؤال الرئيس الأول من أسئلة الدراسة تم تحديد معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسمBMI<25، والسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسمBMI<30، وتقدير النسبة المئوية الفرعية والعامة لكل من زيادة الوزن والسمنة، وكذلك تقدير مستوى الفروق لعينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الواردة في الاسئلة الفرعية كالآتي :

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية تبعاً للعمر الزمني لهم، تم تقسيم العمر الزمني إلى ثلاث مراحل ثم حساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<25، وللسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<30، والنسبة المئوية الفرعية والعامة، ومستوى الفروق لعينة الدراسة تبعاً للعمر الزمنى المدون لأقرب شهر هجري، التي يوضحها جدول (3) الخاص بمدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للعمر الزمني وقد تم استخدام اختبار (ت T - test) لتوضيح مستوى الفروق ودلالتها كالآتي:

جدول 3

انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للعمر الزمني

العمر الزمني	ن	زيادة الوزن MB1<25		سمنة MB1<30		النسبة العامة للسمنة وزيادة الوزن		مستوى الفروق ودلالتها
		ك	%	ك	%	ك	%	دال إحصائياً عند
من 6الى أقل من 12 سنة	126	31	19,1	17	10,5	48	38	مستوى 0,05
من 12 الى أقل 18 سنة	231	94	40,6	52	22,5	147	63,6	
من 18 الى أقل 24 سنة	81	41	53,1	22	27,1	63	86,4	
إجمالي	438	165	37,6	102	23,2	267	60,9	

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05, 0 بين مستوى السمنة وزيادة الوزن لعينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر الزمني، كما يوضح الجدول أن النسبة العامة لانتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة قد بلغ (60,9%) من إجمالي العينة، وبلغت النسبة المئوية العامة لزيادة الوزن MB1<25 حسب الجدول السابق (37,6%)، أما مستوى السمنة عند مستوى كتلة الجسم BMI<30 (23,2%)، وجاء ترتيب انتشار السمنة وزيادة الوزن معاً كالآتي: (86,4%) في العمر الزمني من 18 إلى أقل 24 سنة، تليها نسبة انتشار بـ (63,6%) في العمر الزمنى من 12 إلى أقل 18 سنة، بينما جاءت نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن في العمر الزمني من 6 إلى أقل من 12 سنة بـ (38%).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للعمر العقلي، تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربعة مراحل للعمر العقلي، وحساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<25، والسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<30، والنسبة المئوية الفرعية ويتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05, 0 بين مستوى السمنة وزيادة الوزن لعينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر الزمني، كما يوضح الجدول أن النسبة العامة لانتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة قد بلغ (60,9%) من إجمالي العينة، وبلغت النسبة المئوية العامة لزيادة الوزن MB1<25حسب الجدول السابق (37,6%)، أما مستوى السمنة عند مستوى كتلة الجسم BMI<30 (23,2%)، وجاء ترتيب انتشار السمنة وزيادة الوزن معاً كالآتي: (86,4%) في العمر الزمني من 18 إلى أقل 24 سنة، تليها نسبة انتشار بـ (63,6%) في العمر الزمنى من 12 إلى أقل 18 سنة، بينما جاءت نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن في العمر الزمني من 6 إلى أقل من 12 سنة بـ (38 %).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للعمر العقلي، تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربعة مراحل للعمر العقلي، وحساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسمBMI<25، والسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسمBMI<30، والنسبة المئوية الفرعية والعامة، وتم حساب مستوى الفروق تبعاً لمراحل العمر العقلي باستخدام اختبار (ت T - test) كما يوضحها الجدول الآتي: العامة، وتم حساب مستوى الفروق تبعاً لمراحل العمر العقلي باستخدام اختبار (ت T – test) كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 4

انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للعمر العقلي

العمر العقلي	ن	زيادة الوزن MB1>25		سمنة MB1>30		النسبة العامة		مستوى الفروق ودلالتها
		ك	%	ك		ك	%	
أقل من 3 سنوات	16	1	18,7	0	0	1	6,25	دال إحصائياً عند
من 3 إلي أقل من 6 سنة	118	33	27,9	18	15,2	51	43,2	مستوى 0,05
من 6 إلي أقل من 12 سنة	279	119	42,6	76	27,2	195	69,8	
أكثر من 12 سنة	24	12	50	8	33,3	20	83,3	
إجمالي	438	165	37,6	102	23,2	267	60,9	

ومن مطالعة بيانات الجدول رقم (3) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05، بين مستوى السمنة وزيادة الوزن لعينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر العقلي، كما يوضح الجدول (4) أن النسبة الأعلى لانتشار السمنة وزيادة الوزن كانت في العمر

العقلي (أكثر من 12 سنة) وقد بلغت (83,3%)، تليها العمر العقلي من 6 إلى أقل من 12 سنة وقد بلغت (69,8%)، تليها العمر العقلي من (3 إلى أقل من 6 سنة) والتي بلغت (43,2%)، بينما جاءت أقل نسبة للسمنة وزيادة الوزن كانت في العمر العقلي أقل من 3 سنوات وبلغت (6,25.%).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً لمستوى الاعاقة العقلية التي تم تقسيمها الى ثلاثة مستويات (شديدة، متوسطة، بسيطة)، وتم حساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم25>BMI، وللسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسم30>BMI، والنسبة المئوية الفرعية والعامة، وتم حساب مستوى الفروق تبعاً لمستويات الإعاقة العقلية باستخدام اختبار (ت T–test) كما يوضحها جدول (5) الآتي:

جدول 5

مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعا لمستوى الاعاقة العقلية

نسبة ذكاء	ن	زيادة الوزن MB1>25		سمنة MB1>30		النسبة العامة		مستوى الفروق ودلالتها
		ك	%	ك	%	ك	%	غير دال إحصائيا عند مستوى 0,05
أقل من 25 درجة (إعاقة عقلية شديدة)	--	--	--	--	--	--	--	
من 25 الى اقل من 50 درجة (إعاقة عقلية متوسطة)	66	19	28,7	9	13,6	28	42,4	
من 50 الى اقل من 75 درجة (إعاقة عقلية بسيطة)	372	146	39,2	93	25	239	64,3	
إجمالي	438	165	37,6	102	23,2	267	60,9	

يتضح من خلال الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة عند مستوى 0,05 تبعا لمستوى الاعاقة العقلية، كما يوضح الجدول السابق أن نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة الذين يوصفون بأن لديهم إعاقة عقلية بسيطة بلغت (64,3%)، ثم تليها نسبة السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة الذين يوصفون بأن لديهم إعاقة عقلية متوسطة التي بلغت (42,4%)، بينما خلا الجدول من مؤشرات السمنة وزيادة الوزن لمن لهم أقل من 25 درجة (إعاقة عقلية شديدة) نظراً لخلو عينة الدراسة منهم، ولأنهم لا يلتحقون بالدراسة في معاهد التربية الفكرية، أو فصول الإعاقات العقلية الملحقة بالمدارس العادية حسب القواعد المنظمة للعمل في التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية الصادرة في عام 1421هـ، ويلتحقون بمراكز التأهيل الشامل التابع لوزارة الشئون الاجتماعية، أو المراكز الأهلية الخاصة .

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للمرحلة الدراسية، والتي تم تقسيمها إلى أربع مراحل، وهى المراحل المطبقة فعلياً في برامج التربية الفكرية، وتم حساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<25، والسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<30، والنسبة المئوية الفرعية والعامة، وتم حساب مستوى الفروق تبعاً للمراحل الدراسية باستخدام اختبار (ت T -test) كالآتي:

جدول 6

مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للمرحلة الدراسية " تهيئة، ابتدائي، متوسط، ثانوي "

المرحلة الدراسية	ن	زيادة الوزن MB1>25		سمنة MB1>30		النسبة العامة		مستوى الفروق ودلالتها
		ك	%	ك	%	ك	%	
مرحلة التهيئة	64	13	20,3	7	10,9	20	31,2	غير دال إحصائيا عند
المرحلة الابتدائية	142	46	32,4	31	21,8	77	54,2	مستوى ,05
المرحلة المتوسطة	147	66	44,9	46	31,2	112	76,1	
المرحلة الثانوية	85	40	47	26	31,7	66	76,7	
إجمالي	438	165	37,6	102	23,2	267	60,9	

يشير جدول (6) إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين مستوى نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة عند مستوى 0,05 تبعاً للمرحلة الدراسية المقيد بها طلاب عينة الدراسة، والتي تنقسم إلى: مرحلة تهيئة، المرحلة الابتدائية، المتوسطة، وأخيراً المرحلة الثانوية، كما يوضح الجدول أيضاً أن انتشار مستوى السمنة وزيادة الوزن بين عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (النسبة العامة) جاء على التوالي: (31,2% في مرحلة تهيئة)، و(54,2% في المرحلة الابتدائية)، و(76,1% في مرحلة المتوسطة)، وأخيراً (76,7% في المرحلة الثانوية)، بالتالي لا تحقق النتائج السابقة الفرض الخاص بوجود فروق ذات دلالة احصائية لنسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً للمراحل الدراسية التي يدرسون بها.

وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس حول مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً لنوعية البرنامج " معهد تربية فكرية، فصل ملحق، وتم حساب تكرار معدلات زيادة الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<25، والسمنة عندما يكون مؤشر كتلة الجسم BMI<30، والنسبة المئوية الفرعية والعامة، ومستوى الفروق تبعاً لنوعية البرنامج باستخدام اختبار (T – test) كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 7

مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة من الطلاب ذوي الاعاقات العقلية تبعاً لنوعية البرنامج " معهد تربية فكرية، فصل ملحق"

المرحلة الدراسية	ن	زيادة الوزن MB1>25		سمنة MB1>30		النسبة العامة		مستوى الفروق ودلالتها
		ك	%	ك	%	ك	%	غير دال إحصائيا عند
معهد التربية الفكرية في جدة	277	111	40	74	26,7	185	66,7	مستوى 0,05
فصول ملحقة بمدارس عادية	161	54	33,5	28	17,4	82	50،9	
إجمالي	438	165	37,6	102	23,2	267	60,9	

وبقراءة بيانات جدول (7) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة عند مستوى 0,05 تبعاً لنوعية البرنامج الملتحق به الطالب، رغم أن النسبة العامة للسمنة وزيادة الوزن عند الطلاب ذوي الإعاقات العقلية الملتحقين في معهد التربية الفكرية في جدة بلغت (66,7%)، وهي أعلى من نفس النسبة لدى الطلاب ذوي

الإعاقات العقلية الملتحقين في فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، والتي بلغت (50،9%)، بالتالي لا تحقق النتائج السابقة الفرض الأخير من فروض الدراسة والخاص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لنسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة تبعاً لنوعية البرنامج التربوي (عزل، دمج).

6. مناقشة النتائج

تشير النتائج الواردة في جدول (3) إلى وجود علاقة إيجابية بين العمر الزمنى وزيادة الوزن والسمنة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وهو ما يتفق مع ما ذكره كل من: تاكوشاي [5]، كما تتفق مع نتائج دراسة ريمر وياماكي [14] التي أشارت الى اتصاف المراهقين من ذوي الإعاقة بمعدل زيادة الوزن أعلى من أقرانهم في العمر من العاديين، وأيضاً تتفق مع دراسة فوكس وروتاتور [19] التي أوضحت زيادة مشكلات الوزن تبعاً للعمر الزمني، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة لين [30] التي أشارت بانتشار الوزن الزائد/السمنة بنسبة 12% لدى الذكور فقط، كذلك عدم وجود دلالة احصائية لمعامل الارتباط بين الوزن الزائد/السمنة العمر الزمني.

ولتفسير تلك النتيجة يمكن ارجاعها الى فرضية صعوبة تخلص الشباب والمراهقين من ذوو الاعاقات العقلية من السمنة وزيادة الوزن التي اكتسبوها في مرحلة الطفولة خاصة في ظل عدم انتباه مؤسسات التربية الخاصة لتلك الظاهرة، ووجود برامج ارشادية وقائية وعلاجية خاصة لمكافحتها.

أشارت النتائج من الجدول (3) أيضا إلى أن النسبة العامة لانتشار السمنة وزيادة الوزن في عينة الدراسة الحالية أعلى من المعدلات العالمية التي أوضحتها دراسات تشاي ووآخرون [22] التي وجدت نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال ذوي الإعاقات العقلية بكوريا يبلغ 25%، ونتائج دراسة سالان وآخرون [23] التي أشارت إلى إصابة ذوي الإعاقة العقلية في فرنسا بالسمنة وزيادة الوزن بنسبة 26٪ من عينة الدراسة، والاضطرابات العقلية، دراسة ستيفن وآخرون[28] أن نسبة الإصابة بالسمنة وزيادة الوزن لدى فئة متلازمة داون Down Syndrome من خلال مؤشر كتلة (BMI) بلغت مستوى 33% للذكور منهم، ونتائج دراسة نيتر وآخرون [20] التي توصلت إلى أن نسبة السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال ذوي الاعاقات العقلية في هولندا يصل إلى 30,6%، و(40٪) في دراسة دي وآخرون [21] التي أجريت في نيو ساوث ويلز بأستراليا، وهى نتيجة تتفق ايضا مع مؤشرات السمنة وزيادة الوزن في المملكة العربية السعودية التي اشارت اليها التقارير السنوية لمنظمة الصحة العالمية.

وتشير نتائج جدول (4) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى05، بين مستوى السمنة وزيادة الوزن لعينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر العقلي، وهذه النتيجة تبدو منطقية في ضوء الارتباط الإيجابي بين العمر الزمني والعقلي لدى ذوي الإعاقات العقلية، وتؤكد النتيجة التي تم التوصل اليها في جدول (3).

وأما نتائج جدول (5) فتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة عند مستوى 0,05 تبعا لمستوى الاعاقة العقلية، وهى نتائج تختلف مع نتائج دراسة فوكس وروتاتور [19]، ونتائج دراسة كيلي وريمر [26] التي أشارتا إلى الارتباط الإيجابي لانتشار السمنة وزيادة الوزن لدى الأطفال ذوي الاعاقات العقلية تبعاً لمستوى درجة الاعاقة العقلية لديهم.

وبقراءة البيانات في جدول (6) نجد عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين مستوى نسبة انتشار السمنة وزيادة الوزن لدى عينة الدراسة عند مستوى 0,05 تبعاً للمرحلة الدراسية المقيد بها طلاب عينة الدراسة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الواقع الفعلي لعملية تقسيم الطلاب ذوي الإعاقات في معاهد وبرامج التربية الفكرية، حيث تعد المراحل الدراسية السابق ذكرها مجرد تقسيمات إدارية لا تشبه المراحل المشابهة في التعليم العام من حيث المناهج الدراسية، إنما تشير توزيع الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في

المملكة العربية السعودية على المراحل الدراسية تبعاً العمر الزمني للطالب، حيث لا يوجد نظام محدد للتقويم في برامج التربية الفكرية سواء كانت معاهد التربية الفكرية أو فصول ملحقة بالمدارس العادية.

وتشير النسب الواردة في جدول (7) إلى عدم وجود تأثير لنظم الدمج الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في إمداد هؤلاء الطلاب بقدر كافي من الأنشطة الحركية والبدنية التي تجعل من مستويات السمنة وزيادة الوزن لديهم تختلف عمن هم يدرسون في معاهد تربية فكرية (عزل)، وهو ما يجعل النتائج السابقة تتعارض مع نتائج دراسة ريمر وبردوك [29] والتي أوضحت الدراسة فعالية البيئات المؤسسية التي يقيم بها الأفراد ذوي الاعاقات العقلية في تقليل مستويات السمنة وزيادة الوزن لديهم، وفي الوقت نفسه تتفق دراسة ستيفين وآخرون [28] والتي أشارت إلى ارتفاع نسبة الإصابة بالسمنة وزيادة الوزن للأفراد ذوي متلازمة داون الذين يعيشون في جو أسري مقارنة بأولئك الذين يعيشون في مجموعة المنزل المستقل.

وللإجابة عن التساؤل الرئيس الثاني من اسئلة الدراسة والذي نصه " ما التصور التربوي المقترح الذي يمكن أن يسهم في الوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند الطلاب ذوي الاعاقات العقلية " قامت الدراسة في الآتي:

اولاً: تحديد الأسس التي يرتكز عليها التصور المقترح في ضوء نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها،

وأيضا نتائج الدراسة الحالية.

ثانياً: توزيع الأدوار التي يمكن أن تلعبها مؤسسة التربية الخاصة بالشراكة والتكامل مع المؤسسات الصحية، الأسرة، المؤسسات المجتمعية الأخرى للإسهام في الوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند الطلاب ذوي الإعاقات العقلية، وصياغة تلك الادوار بطريقة سلوكية يمكن تنفيذها وتقويمها.

ثالثاً: اقتراح مداخل تدريسية يمكن استخدمها لتحقيق هذا التصور في ضوء الخصائص المميزة لذوي الإعاقات العقلية، والتوجهات المعاصرة للتربية الصحية لهم .

أولاً: أسس التصور التربوي المقترح للوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند ذوي الإعاقات العقلية :

1- اعتماد النهج الوقائي، حيث تعتمد التوجهات المعاصرة للتربية الصحية فيما يخص ظاهرة السمنة وزيادة الوزن على ضرورة التحول، أو التغيير الجذري من العلاج إلى الوقاية من السمنة وزيادة الوزن، نظراً لخطورتها الجسيمة على صحتهم أولاً، وصعوبة تخلص الطلاب ذوي الاعاقات منها ثانياً.

2- التأكيد على دور مؤسسات التربية الخاصة في التعامل مع ظاهرة السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوي الاعاقات العقلية من خلال مجموعة البرامج، والاستراتيجيات، والأنشطة، والخدمات الصحية الوقائية التي تقوم بتطبيقها مؤسسة التربية الخاصة.

3- التنسيق بين الكوادر الصحية والتربوية في مجال التربية الخاصة لتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين وتوعوية للطلاب ذوي الاعاقات العقلية فيما يخص التعامل الأمثل مع مشكلات التغذية والسمنة وزيادة الوزن، وأبعادها الصحية، والبدنية، والنفسية والاجتماعية.

4- التنوع في أساليب التدخل الوقائي، التي يجب أن لا تكتفي بإعطاء المعلومة أو المعارف فقط، بل تتعدى ذلك إلى تغيير التوجه، وتحسين السلوك الفعلي وفق المنهج المدرسي، والنشاطات المدرسية المختلفة.

5- تدعيم التواصل بين المنزل ومؤسسات التربية الخاصة بكافة أنواع التواصل، واتاحة الفرص لأولياء الأمور والأمهات في الحصول على كافة الإرشادات للتعامل مع المشكلات السمنة وزيادة الوزن لدى أبنائهم من ذوي الإعاقات من خلال قنوات التوعية والتثقيف المتاحة.

ثانياً: توزيع الأدوار التي تلعبها مؤسسة التربية الخاصة بالشراكة والتكامل مع باقي المؤسسات الأخرى للوقاية من السمنة وزيادة الوزن عند الطلاب ذوي الإعاقات العقلية .

وفى هذا الصدد تقترح الدراسة الحالية انشاء لجنة صحية في مؤسسات التربية الخاصة لتقليل الممارسات المدرسية الداعمة للسمنة وزيادة الوزن عند طلابها، وتفعيل إجراءات الوقاية منها في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة كما وردت سابقاً من ارتفاع مؤشرات السمنة وزيادة الوزن لدى هؤلاء الطلاب مما يجعلها مشكلة ملحة ذات اولوية نظراً لأخطارها العالية، ويفضل أن تسند قيادة تلك اللجنة لمدير المدرسة أو من يفوضه، من خلال المهام التالية المقترحة :

1- مراقبة مشكلات السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوي الإعاقات العقلية، وتسجيلها، وتتولى التواصل مع الجهات الصحية ذات العلاقة.

2- تضمين السمنة وزيادة الوزن من أهداف البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقات العقلية المصابين بها، بما يتضمنه ذلك من خطط تعليمية فردية، وتحديد الخدمات المساندة المطلوبة.

3- العمل على مراقبة تضمين التوعية من أخطار السمنة وزيادة الوزن، وما يرتبط بها من مشكلات التغذية داخل المنهج التعليمي المقدم للطلاب ذوي الإعاقات في موضوعات مختلفة كمناهج القراءة، والعلوم والتربية الفنية غيرها.

4- تفعل جماعات الصحة المدرسية للتثقيف والتوعية التثقيف، وتنمية الوعي الصحي للطلاب بما يخص التغذية، واللياقة البدنية، ومتابعة التزام الطلبة بتلك العادات والسلوكات الصحية السليمة.

5- عقد الندوات الصحية، ودعوة بعض الأطباء، ومسئولي الصحة لإلقاء محاضرات توعوية حول اخطار السمنة وزيادة الوزن لأسر الطلاب ذوي الإعاقات العقلية.

6- عمل وتصميم نشرات، وكتيبات صحية وتوزيعها على الطلاب ذوي الإعاقات مصممة بطريقة تحترم النمط التعليمي البصري السائد، والمستوى القرائي الضعيف لديهم.

كما يستند التصور المقترح على اعادة التأكيد على الدور الوقائي الذي يمكن أن يلعبه معلم التربية الفكرية باعتباره أكثر الكوادر المهنية اتصالاً، وتأثيراً بالطلاب، وبالتالي يمكن توقع دوره الإيجابي في مجابهة ظاهرة السمنة وزيادة الوزن عند طلابه من ذوي الإعاقات العقلية من خلال:

1- اعتبار قياسات الوزن والطول من إجراءات الروتين الصفي الواجب ممارستها دورياً (مثلاً كل أسبوع) لاكتشاف الحالات المعرضة لها.

2- التواصل مع لجنة الصحة المقترحة، أو مع طبيب المدرسة، أو الوحدة الصحية المدرسية، أو إبلاغ أولياء أمورهم كلما لزم الأمر.

3- غرس القيم والعادات الصحية السليمة الخاصة بمشكلات التغذية لدى الطلبة، وذلك بتعويدهم الطرق الشخصية السليمة.

4- التقليل من المعززات المعتمدة على الأغذية والحلوى، والمشروبات الغذائية في مكافأة الطلاب ذوي الإعاقات العقلية اثناء الأنشطة التدريسية المختلفة .

كما يجب تفعيل ممارسات نشاطات اللياقة البدنية داخل معاهد وفصول التربية الفكرية ليحقق الطلاب مزيداً من الاستفادة من النشاط البدني من خلال المقترحات الآتية :

1- أن يراعي البرنامج التربوي في مؤسسات التربية الخاصة التوازن المطلوب بين عدد ساعات الدراسة اليومية، وإتاحة فترات مزاولة النشاط اللاصفي، وممارسة الرياضة المعتدلة يومياً طوال أيام الأسبوع، وفقاً لاحتياجات كل مرحلة عمرية.

2- اعتبار التربية البدنية العلاجية أحد الخدمات المساندة المطلوبة لحالات السمنة وزيادة الوزن بين الطلاب ذوي الإعاقات العقلية.

3- تذليل الصعوبات التي تعوق برنامج التربية البدنية المدرسية المتمثلة في عدم وجود الدافع، قلة الوقت والدعم المقدم من الجهات التربوية، وذلك للوصول إلى الغاية وهي القضاء على السمنة ومشاكلها.

كذلك يعتمد التصور المقترح على توعية الأسر وأولياء الامور بمشكلات السمنة وزيادة الوزن عند أطفالهم من ذوي الإعاقات العقلية من خلال الآتي:

1- تنظيم برامج مركزة للآباء يتم فيها توعيتهم بأهمية الرياضة، والنظام الغذائي الصارم الذي يراعى فيه التحكم في كميات السعرات الحرارية التي يتناولها الأطفال ذوي الإعاقات العقلية، كذلك توعية الأسر بأخطار الأغذية منخفضة القيمة الغذائية، وذات السعرات الحرارية العالية جداً كرقائق البطاطس والدجاج المقلي، والهمبرجر، والمياه الغازية، والحلويات بأنواعها، التي يتم الإعلان عنها في وسائل الإعلام المختلفة، وإحلال الألبان والفواكه والخضروات الطازجة محل هذه الأطعمة.

2- توجيه رسائل لأسر الطلاب ذوي الإعاقات العقلية مفادها أن التغيير في أسلوب ونمط الحياة التي يعيشها الطفل ذوي الإعاقة العقلية، بإدماج ممارسة الرياضة اليومية، وتغير العادات الشخصية اليومية بتشجيع الطفل على الرياضة والحركة وتجنب الخمول، أو مشاهدة التلفاز أو للعب على الكمبيوتر لفترات طويلة.

3- توعية الاسرة بأنظمة تغذية معينة للأطفال ذوي الإعاقات العقلية مفرطي السمنة باستشارة الطبيب أو اختصاصي التغذية، أو عيادات التغذية المتوافرة في مراكز الرعاية الصحية الأولية.

ثالثاً: المداخل التدريسية المقترحة التي يمكن استخدمها لتحقيق هذا التصور في ضوء الخصائص المميزة لذوي الإعاقات العقلية، والتوجهات المعاصرة للتربية الصحية لهم .

وتعتمد المداخل والاستراتيجية التدريسية المقترحة لتنمية مفاهيم الوقاية من مشكلات السمنة وزيادة الوزن على جودة الاتصال بين معلم التربية الفكرية وطلابه، ومدى مراعاتها للخصائص المميزة للمستهدفين كذلك تكون الاستراتيجية المقترحة مطالبة باستغلال الدوافع والحوافز سواء بالإقناع، أو المتعة النفسية، أو بالتعزيز أو النمذجة، في مختلف المناسبات حتى تصبح الاتجاهات الوقائية من السمنة وزيادة الوزن جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم وتصرفاتهم اليومية.

كما يجب أن تعمل استراتيجيات التدريس المستخدمة في برامج التربية الوقائية المقدمة لطلاب الفئات الخاصة على جذب انتباههم لملاحظة التفاصيل، والوصول منها إلى عموميات أو مفاهيم صحيحة لتساعدهم على إدراك مكامن الخطورة في زيادة الوزن، وتعميم ما اكتسبوه من الحقائق والمهارات لاستخدامها في مواقف أخرى جديدة، وتؤدى في النهاية إلى تغيير مرغوب في سلوكهم الغذائي والبدني اليومي.

وهناك عدد من المعايير التي ينبغي الالتزام بها عند اختيار استراتيجيات وطرق التدريس في البرامج الوقائية من أخطار السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوي الإعاقات العقلية كالآتي:

1- استخدام العديد من الطرق وعدم الاقتصار على طريقة واحدة للخبرة الوقائية الخاصة بمشكلات زيادة الوزن المراد تقديمها وهدفها.

2- عدم إهمال خبرات الطلاب السابقة وخاصة البيئية، والأسرية منها.

3- إتاحة الفرصة الطلاب للانفتاح الواعي على محتويات البيئة المحيطة بهم وما تحتويه من مناشط ترويحية وبدنية تسهم في تحقيق مستوى أعلى للياقة البدنية لديهم .

4- تشجيع الطلاب بالتعبير عن أنفسهم ورؤيتهم لمشكلة السمنة وزيادة الوزن بشتى صور التعبير اللفظية، وغير اللفظية وخاصة الفنية منها.

5- الاهتمام بالأنشطة التعليمية المساعدة على تنمية العمليات العقلية الداعمة للتفكير، واتخاذ القرار المتعلقة بالمشكلات الوقائية من السمنة وزيادة الوزن.

وتقترح الدراسة الحالية الاعتماد على مداخل واستراتيجيات تدريسية ثبت فاعليها في برامج التربية الوقائية مع الطلاب ذوي الإعاقات العقلية كاستخدام العروض العملية البصرية، إجراءات الروتين الصفي اليومي، والقصة، والنمذجة، والألعاب والدراما التعليمية.

7. التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

1– تنفيذ دراسة لتقدير مدى انتشار السمنة وزيادة الوزن بين فئات الاعاقة الأخرى " التوحد، الإعاقة السمعية، الاضطرابات السلوكية، وغيرها ".

2– القيام بدراسات تجريبية لبيان اثر وفاعلية المداخل الاستراتيجية التدريسية المختلفة لوقاية الطلاب ذوى الاعاقات من تداعيات السمنة وزيادة الوزن.

3– القيام بدراسات تقويمية لفعالية عناصر التربية البدنية في مؤسسات التربية الخاصة في تقليل السمنة وزيادة الوزن لدى الطلاب ذوي الاعاقات.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

[1] الامم المتحدة (2008). *النظر في التقارير المقدمة من الدول الأطراف بموجب المادتين 16 و 17 من العهد*، اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الدورة الحادية والأربعون، جنيف، 3–21 تشرين الثاني/نوفمبر 2008، رقم الوثيقة E/C.12/SWE/CO/5 .

[2] الشخص، عبد العزيز (2007). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم*، مكتبة الطبري، القاهرة .

[3] الجهني، فواز وموسى، طارق وإسماعيل، محمود (2010). *دراسة لنوع الاعاقة بتبوك في ضوء بعض المتغيرات* " دراسة وبائية"، مجلة الثقافة والتنمية، ع (32): ص ص 208–276.

[4] شيخ، كمر (1996). *الجوانب الطبية والنفسية للتخلف العقلي في الطفولة*، دار الهدى، الجزائر.

[5] الشناوي، محمد محروس (1997). *التخلف العقلي الاساليب التشخيص والبرامج*، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

[6] عبد الوهاب، منال جلال (2004). *أسس الثقافة الصحية*، ط1، مكتبة السوادي، جدة.

[7] الغامدي، أحمد أبو عمرو (2004) الصحة المدرسية، دار الحرم للطباعة والنشر، السعودية.

[9] عبده، فايز و فودة، إبراهيم (1997). *تقويم مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التربية الوقائية*، المؤتمر العلمي الأول للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (1)، الإسكندرية .

[17] الهزاع، محمد (2010). مؤشر *كتلة الجسم (BMI) استخدامه و سوء استعماله*، بحث مقدم للمؤتمر العربي الثالث للسمنة والنشاط البدني *" السمنة في الوطن العربي الواقع والمأمول*، مركز البحرين للدراسات والبحوث / المركز العربي للتغذية، مملكة البحرين (19– 21 يناير 2010)، مجلد المؤتمر، 31–43. متاح على الرابط:

http://www.acnut.com/v/images/stories/pdf/publications/book_of_obesity_in_the_arab_reality_and_expectations.pdf

[25] الهزاع، هزاع بن محمد و حسن، عادل علي و الحربي، مشعان بن زين (2001).*اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً مقارنة بالأطفال العاديين*، الدورية السعودية للطب الرياضي، مجلد (1) : 22–32.

ثانياً. المراجع الاجنبية

[8] Miller, D.(1991).*Handbook of Research Design and Social Measurement*. New Bury Park : Sage Pub.

[10] Chinn, S., & Rona, R. J. (2001). *Prevalence and trends in overweight and obesity in three cross sectional studies of British children* 1974-94. British Medical Journal, 322, 24-26

[11] Virtanen, M., Kautiainen, S., Rimpelä, A.,& Vikat, A. (2002). *Secular trends in overweight and obesity among Finnish adolescents in 1977-1999*. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 26, 544-552.

[12] Tremblay, M. S., & Willms, J. D. (2000). *Secular trends in the body mass index of Canadian children.* Canadian Medical Association Journal, 28, 1429-1433.

[13] Troiano, R. P., & Flegal, K. M. (1998). *Overweight children and adolescents*: description, epidemiology, and demographics. Pediatrics, 101, 497-504.

[14] Rimmer J.H., Yamaki K., Davis B.M., Wang E., & Vogel L.C. (2009).Obesity and overweight prevalence among adolescents with disabilities. Jounal of South Carolina Med Association. Apr;105(2):64-8.

[15] WHO (2003). Diet, *Nutrition and Chronic Diseases*. Geneve

[16] Musaiger, A,O. (2007). *Overweight and Obesity in the Arab Countries:* The Need for Action. Arab Center for Nutrition, Bahrain.

[18] Luke A., Sutton, M., Schoeller, D.,& Roizen, N.(1996). *Nutrient intake and obesity in prepubescent children with Down syndrome.* J Am Diet Assoc; Dec., Vo. 96,Number 12: 1262-1267.

[19] Fox, R., & Rotarori, A.F. (1982). *Prevalence of obesity among mentally retarded adults*. American Journal of Mental Deficiency, 87, 228-230.

[20] Neter, J., Schokker, D.F., de Jong, E., Renders, C.M., Seidell, J.C.,& Visscher, T.L.(2010).*The prevalence of overweight and obesity and its determinants in children with and without disabilities*. Journal Pediatr;158(5):735-9 .

[21] De, S., Small, J.,& Baur, A.(2008).*Overweight and obesity among children with developmental disabilities.* Journal Intellectual developmental disability. Mar;33(1):43-7.

[22] Choi,E.,Park,H.,Ha3,Y.,Won,J.,&Hwang. (2012).*Prevalence of Overweight and Obesity in Children With Intellectual Disabilities in Korea, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,Volume 25, Issue 5, pages 476–483, September 2012.

[23] Salaun, L., & Berthouze-Aranda, S. (2011). *Obesity in School Children with Intellectual Disabilities in France, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol.(24) .No.(4). P.333-340.

[24] Rimmer,J. H., Yamaki, K., Davis Lowry, B. M., Wang, E. & Vogel, L.C. (2010). *Obesity and obesity-related secondary conditions in adolescents with intellectual/developmental*

Applied Research in Intellectual Disabilities, Mar-Apr;33(2):398-405

[29] Rimmer, J.H., Braddock, D., & Fujrua, G. (1993). *Prevalence of obesity in adults with mental retardation: implications for health promotion and disease prevention*, *Mental retardation*, 31, 105- 110.

[30] Lien, N., Kumar, B.N., & Lien, L. (2007). Overweight among adolescents in Oslo. Tidsskr Nor Laegeforen, 127(17):2254-8.

[31] Schneiderman ,U., & Mennen, F. E. (2012). *Overweight and obesity among maltreated young adolescents*, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, Vol (36) .N(4).p.370-378.

disabilities, Journal of Intellectual Disability Research; vol. (54). part (9). september2010,pp794-787.

[26] Kelly, L.E., Rimmer, J. H., & Ness, R.A. (1986). *Obesity Levels in Institutionalized Mentally Retarded Adults,Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 167-176.

[27] Rimmer J.H., Yamaki K., Davis B.M., Wang E.,& Vogel L.C*.(2011) .Obesity and overweigh prevalence among adolescents with disabilities. Jounal of South Carolina Med Association*. Mar;8(2):A41.

[28] Stephen S. Rubin., James H., Rimmer., Brian Chicoine., David Braddock., & Dennis E. McGuire. (2012) *Overweight Prevalence in Persons with Down Syndrome*, Journal of

PREVALENCE OF OBESITY AND OVERWEIGHT AMONG STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND PROPOSING AN INTERVENTION PROGRAM BASED ON HEALTH EDUCATION TRENDS

Raed Saad Eddin al-Khatib | **Ahmed Salah aldeen Abu Alhassan**
Assistant Professor of Special Education | **Assistant Professor of Special Education**
College of Education - University of King Abdul Aziz

Abstract_ The present study aimed to estimate the prevalence of obesity and overweight through data block body Body Mass Index (BMI) among a sample of Student with Intellectual Disabilities (I.D) in light of some of the educational variables such as chronological and mental age, IQ, and the levels of Intellectual Disabilities, in addition to the stage of study joining it the student and the type of the educational program, the study sample consisted from (438) a Student with Intellectual Disabilities in Jeddah governorate in Kingdom of Saudi Arabia .Study results :there are significant statistical differences between the level of obesity and weight gain to sample depending on the variable chronological age and mental, while there are no significant statistical differences at the level of 0.05 when the rest of the variables IQ, and the levels of Intellectual Disabilities, grade level enrolled by the student and the type of educational program, and provided the study envisions a proposal for the prevention of those phenomenon can be implemented with students with Intellectual Disabilities in institutions and intellectual education classes .

Keywords- Obesity, Overweight, Mental Disabilities, Prevention, Health Education

واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية

نائل الحجايا

جامعة الطفيلة التقنية

الملخص_ *هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع التعليم الالكتروني في الجامعات الحكومية الأردنية، ومعرفة درجة توافر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، ودرجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني، وقد سعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال توزيع استبانة مؤلفة من (38) فقرة على عينة قوامها (110) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الطفيلة التقنية والحسين بن طلال في الأردن، وقد أشارت النتائج إلى أن البنية التحتية للتعليم الالكتروني مازالت في أدنى درجات المتوسط، وبمتوسط حسابي مقداره (2,57) أما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعليم الإلكتروني فقد كانت بدرجة مرتفعة وقد بلغ المتوسط الحسابي (3,76) أما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الالكتروني فقد كانت بدرجة متوسطة وقد بلغ المتوسط الحسابي 3,43. كما دلت النتائج على وجود علاقة بين معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعلم الالكتروني ومكان عملهم، وتخصصاتهم، ومؤهلاتهم ولصالح حملة درجة الماجستير. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: بزيادة الدعم المقدم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعليم الالكتروني فيها.*

كلمات مفتاحيه: *جامعات حكومية، تعلم الكتروني، أعضاء هيئة تدريس، تعليم.*

1. المقدمة

لقد دخل العالم بأسره الألفية الثانية مواكبا لثورة تكنولوجية هائلة في شتى مجالات الحياة وأصبحت التقنية تتحكم بسائر أعمال الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومناحيها، وانعكس تأثيرها على التعليم الذي هو باب الرقي والتقدم والحضارة، إذا استثمرت التقنية في تسهيل عملية التعلم والتعليم، فدخلت التقنية إلى غرفة الدرس إلى جانب المعلم والكتاب، فساهمت في إيصال المعرفة لمتلقيها بيسر وسهولة، وبرزت الحاجة بوضوح إلى تفعيل استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الرقمية في مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، وضرورة إدخال الحاسوب وتطبيقاته بما فيها الأنترنت، والمناهج الكترونية إلى العملية التعليمية التعلمية.

لم يظهر التعليم الالكتروني صدفة بل جاء نتيجة جهود تربوية وتقنية متواصلة على مدى نصف قرن العريني [1] تعود جذورها إلى ثلاثينيات القرن المنصرم عندما استخدمه الجيش الأمريكي التقنية، لتوعية جنوده وارشادهم من خلال الكتب المبرمجة [2]، وقد أشار الفار[3] إلى أن أول استخدام فعلي للتعليم الالكتروني كان من قبل كل من رواث، واندرسون، ويونيد، في العقد السادس من القرن العشرين عندما اقترحوا تطبيق استخدام الحاسوب في تنفيذ المهمات التعليمية، وقاموا بالفعل ببرمجة عدد من المواد التعليمية.

وفي بداية السبعينيات بدأت عدد من الجامعات الكبيرة وبعض المؤسسات الطبية والصناعية والعسكرية في أمريكا في استكشاف إمكانيات استخدام الحاسوب في التعليم وظل هذا الاهتمام متواصلا إذ وبعد خمس سنوات كان هناك ما يقارب من أربعين مؤسسة تعليمية في العالم تستخدم الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم، ونتج عن ذلك ما يزيد عن مائة منهج مبرمج تم تقديمها عن طريق الحاسوب.

وقد أثبتت دراسات كثيرة أن التعلم عن طريق البرامج الحاسوبية يزيد من فاعلية المتعلمين وتحصيلهم، ومن خلال إثارة دافعيتهم للتعلم وزيادة قدراتهم على الانتباه والتركيز والمتابعة، وذلك لأن الحاسوب التعليمي يقوم بجملة من الأدوار أو الوظائف

التربوية، منها: التعلم على الحاسوب (الحاسوب مادة للتدريس)، والتعلم بالحاسوب (التعليم بمادة الحاسوب)، والتعلم بالحاسوب (استخدام الحاسوب كآلة تعليمية)، ويقوم هنا الحاسوب بدور وعاء أو مصدر للمعلومات، أو بدور المختبر لقدرة المتعلم، ويشمل أنماط البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في هذا المجال، برمجيات التعلم الخصوصي وبرمجيات التدرب والممارسة [4] .

وقد اعتبرت السفياني [5] أن استخدام التقنيات الحديثة في المدرسة ومع مواد دراسية مختلفة داخل حجرة الدراسة، بدأت معها عملية تصميم تعليم متكامل، قائم على استخدام وتوظيف هذه التقنيات، واصطلح على تسميتها بالتعليم الإلكتروني، أو التعليم الافتراضي، ويختلف التعليم الإلكتروني E- Learning عن التعليم الافتراضي Virtual Education، بأن التعليم الإلكتروني يشبه التعليم التقليدي في خطواته ولكن يستخدم في التعليم الإلكتروني الوسائل، والوسائط الإلكترونية، وقد يتم داخل الفصل الدراسي فهو تعليم حقيقي وليس تعليما افتراضيا حيث تشير كلمة "افتراض" إلى شيء غير حقيقي، وأن التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، والتعليم الإلكتروني هو المصطلح الأكثر استخداما حيث نستخدم مصطلحات أخرى مثل : Electronic Education/ Online Learning/ Web Based Education إلا أن التعليم الإلكتروني يعتبر طريقة من طرق التعلم عن بعد من خلال استخدام الحاسب الآلي وشبكاته، ووسائطه المتعددة، من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات، وبوابات الأنترنت، ولكن التعليم الإلكتروني أوسع وأشمل من التعلم عن بعد لإمكانية استخدامه داخل قاعة الدرس [6].

ويشير التوردي [7] إلى أن التعليم الإلكتروني يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية، ومتعددة المصادر، ويشجع على التواصل بين أطراف المنظومة التعليمية، ويسهم في نمذجة التعليم وتقديمة في صورة معيارية، ويسهم في إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية متسلحين بأحدث مهارات العصر. بيد أن نجاح التعلم الالكتروني يعتمد على قدرة مستخدميه وكفاءتهم ومعرفتهم باستخدام التقنيات الضرورية له، وقدرة أعضاء هيئة التدريس تقديم هذا النوع من التعليم العصري، ودور الجامعات في توفير البنية التحتية المناسبة له.

ولأن الجامعات هي مراكز الإشعاع الحضاري وكل ما يشهده العالم من تقدم خرج من مختبراتها وعلى أيدي الباحثين فيها فإن الجامعات يجب أنْ تكون أول من يستفيد من التقنية والإلكترونيات في تدريسها وتعليمها والمفترض أن تكون هي المصدر للتعلم الإلكتروني إلى بقية المؤسسات التعليمية، وقد استشعر القائمون على النظام التربوي الأردني مبكرا أهمية التعلم والتعليم ودورهما ... فبادروا إلى صياغة السياسات التربوية التي ترمي إلى إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام بالتعليم الإلكتروني إلا أن المطلوب من مؤسسات التعليم العالي هو الإسراع في الاستفادة من تطبيقاته وعدم التأخر في ذلك، لكي لا تجد نفسها في مرحلة ما تطبق تعليماً أصبح من الماضي بالنسبة لمؤسسات التعليم العالمية، فالتقنية متسارعة ولا مجال فيها للانتظار، ويذكر العقلا [8] أنه لابد أن يقوم جميع المهتمين بالتعليم الإلكتروني بالعمل الجماعي ودعم بعضهم البعض لتجنب الإحباط، وأن ينشروا الوعي بين قطاعات المجتمع المختلفة بالخسائر المحتملة والسيناريو القاتم نتيجة التأخر في تبني نشر وتطبيق التعليم الإلكتروني.

وقد تبنى الأردن أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة لبناء بنية تحتية للتعليم الالكتروني والذي تمثل في مد شبكة حاسوبية عالية القدرة لربط الجامعات الرسمية، وإن مثل هذه البنية التحتية المتقدمة تتطلب استراتيجية محكمة لاستغلال القدرات الهائلة لمثل هذه الشبكة، ونظرا لوجود تجهيزات حديثة ومتقدمة في كافة الجامعات المربوطة بالشبكة فيمكن استخدام نموذج التعليم

المدمج بحيث يتم اعتماد وطرح مساقات تعلم إلكتروني تساند نظام التعليم الاعتيادي.

وعلى الرغم من أن تجربة الجامعات الأردنية في التعليم الإلكتروني ما زالت في البدايات ستحاول هذه الورقة استعراض واقع تجربة التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من حيث متطلبات التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية التي تشمل البنية التحتية، والموارد البشرية، واقع استخدامه.

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة

لقد جاءت الألفية الجديدة بثورة اتصالات ومعلومات هائلتين شكلتا ضغطا كبيرا على جميع أنظمة الحياة فيها، ولم يكن قطاع التعليم استثناء على ذلك، وأصبح لزاما على النظام التربوي أن يستجيب لهذا الضغط المعلوماتي الهائل. ونظرا لطبيعة الثورة المعلوماتية، فإن الاستجابة تتطلب من النظام التربوي الأردني توفير البنية التحتية المادية وتأهيل المصادر البشرية القادرة على التعامل بكفاءة مع وسائل الثورة المعلوماتية، ونقلها إلى الأجيال الناشئة بفعالية. ويكاد يكون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية هم الأداة الفاعلة للتعامل مع هذه المستجدات، وعليه لابد من معرفة مستوى الثقافة المعلوماتية لهم، ودرجة مهارتهم في التعامل مع التعليم الالكتروني داخل غرفهم الصفية، والكشف عن مدى ارتباط ذلك بالجامعة التي يعملون بها ومؤهلاتهم وتخصصاتهم العلمية.

إن التعليم الإلكتروني واستخدامه في العمليات التعليمية التعلمية غاية وهدفا تسعى له جميع المؤسسات التعليمية المتقدمة بما فيها الجامعات الأردنية حيث بدأت خطوات كبيرة نحو إعداد البنية التحتية، والكوادر البشرية، وقد أنشأت جميع الجامعات الأردنية الرسمية مراكز للحوسبة والمعلومات وتم تزويد جميع مواقع الكليات ومكاتب أعضاء هيئة التدريس فيها كما بدأت خطوات جيدة نحو ربط مكتبات الجامعات الأردنية مع بعضها الكترونيا، على الرغم من ذلك كله إلا أن التواصل ما زال ضعيفا بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وعدم توفر محتوى المقررات الدراسية بيد الطلبة في كل وقت وبشكل يشجع على الدراسة، ما زال كثير من أعضاء هيئة التدريس يعتمد التعليم التقليدي والمحاضرات التقليدية مجالا وحيدا للتعلم، وهذا يستدعي معرفة واقع استخدام هذا النوع من التعلم في الجامعات الأردنية، وما هي الأسباب الحقيقية وراء عدم استخدامه، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

ب. أسئلة الدراسة

1- ما درجة توافر البنية التحتية للتعلم الإلكتروني؟

2- ما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني؟

3- درجة ما استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الإلكتروني في التدريس؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجامعة، المؤهل العلمي التخصص).

ج. أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعليم الالكتروني الذي أصبح منهج حياة، ووسيلة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية والتعلمية التعلمية. ولهذا يؤمل من هذه الدراسة أن تكشف عن واقع البنية التحتية في الجامعات الحكومية الأردنية، وواقع امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة للتعامل مع هذا النمط التعلمي التعليمي الجديد والعلاقة بين ذلك وبعض الخصائص المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية. ويتوقع أن تفيد هذه الدراسات أصحاب القرار في التعليم العالي الأردني والجامعات الأردنية في معرفة واقع التعليم الالكتروني في جامعاتهم لاتخاذ القرارات المناسبة لرفع سوية هذا النوع من التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر. كما يتوقع أن يستفيد من هذه

الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة لتعزيز نقاط القوة لديهم وملاحقة المستجدات في مجال التعليم الالكتروني، وتوظيف ذلك في خططهم الدراسية، وأنشطتهم التعليمية.

ويمكن لمراكز الجودة و تطوير أعضاء هيئة التدريس أن تستفيد من نتائج الدراسة في صياغة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حسب احتياجاتهم الوظيفية. كما يمكن أن تساعد القائمين على التعليم الإلكتروني في الجامعات لوضع مناهج خاصة بالتعليم الإلكتروني بما يتناسب مع طبيعة العصر و ما يشهده من تطور تقني. وتحديد درجة استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي. ودعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. ومساعدة الطالب و تحفيزه على الاعتماد على نفسه.

د. محددات الدراسة

تتحد نتائج الدراسة الحالية بمحددين أساسيين:

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جامعتي الطفيلة التقنية، والحسين بن طلال، وهما جامعتان حكوميتان أردنيتان قائمتان في مدينتي الطفيلة ومعان النائيتين عن مركز العاصمة عمان.

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2010/2009.

هـ. مصطلحات الدراسة

التعليم الإلكتروني: عرفه غلوم [9] بأنه: " نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب، والأنترنت، والبرامج الإلكترونية المعدة من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات".

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مدى معرفة واستخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الطفيلة التقنية والحسين بن طلال تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم سواءً كان ذلك داخل قاعة المحاضرات أو عن بعد.

أعضاء هيئة التدريس: ويقصد بهم جميع المدرسين المعينين في الجامعات الحكومية الأردنية من حملة درجتي الدكتوراه والماجستير بتفرغ أو غير تفرغ وباشروا عملهم في بداية العام الجامعي 2010/2009م حسب سجلات دوائر شؤون العاملين في الجامعتين المعنيتين.

3. الدراسات السابقة

أجرى باتي [10] دراسة هدفت إلى استكشاف مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في البيئة المتغيرة للتعليم العالي للإنترنت، والوقت الذي يقضيه في استخدام الإنترنت في الأسبوع. استخدمت في هذه الدراسة استبانة إضافة إلى بعض الأسئلة المفتوحة والمغلقة. تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية في باكستان موزعين على أربع كليات: كلية الآداب، كلية العلوم الإسلامية، كلية التربية، وكلية العلوم. تم استرجاع (100) استبانة. وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من جميع كليات كانوا متحمسين نحو استخدام الإنترنت لأغراض التدريس والبحث. كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من كلية العلوم كانوا أكثر إيجابية حول استخدام الإنترنت وفي تأثيرها على خبراتهم التعليمية وأن أكثر استخداماتهم كان البريد الإلكتروني، والمجلات الموسوعات، والقواميس الإلكترونية، وخدمات الفهرسة، وقواعد البيانات. وأظهرت النتائج أن (22%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت للعثور على معلومات من الصحف الإلكترونية. كما أشارت النتائج أن استجابة أعضاء هيئة التدريس من جميع الكليات كانت جيدة تجاه مختلف الخدمات على شبكة الإنترنت مثل البريد الالكتروني وشبكة الاتصالات العالمية، والقائمة البريدية ومجموعات الأخبار والدردشة على شبكة الإنترنت وهي موجهة أكاديميا .

دراسة الحازمي [11] والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم الإلكتروني في عدد من المدارس الخاصة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والطلاب، ومدى فائدة هذا النوع من التعليم في العملية التعليمية، ومعوقات استخدامه في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: الخلفية المعرفية للمعلمين في مجال التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة. الخلفية المعرفية للطلاب في مجال التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة عالية . استجابات المعلمين حول المعوقات جاءت بين درجة متوسطة وعالية.

وقامت العبد الكريم [12] بدراسة هدفت إلى تقويم تجربة التعليم الإلكتروني بمداس البيان النموذجية للبنات بجدة، وشملت العينة جميع طالبات ومعلمات الفصول الإلكترونية في مدراس البيان النموذجية للبنات والبالغ عددهن(41) معلمة و(162) طالبة يدرسن بطريقة التعليم الإلكتروني وبينت نتائج الدراسة أن طريقة التعليم الالكتروني تساهم في زيادة قدرة المعلمة على اتصال المعلومات للطالبات .

وأجرى ستري هورن [13] دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة تينسي بأمريكا للتكنولوجيا في التعليم، وقد شملت عينة الدراسة (1400) عضو هيئة تدريس،(59%) منهم ذكورا، و(41%) من ال إناث، وزع الباحث عليهم استبانة من إعداده، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (59.4%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون البريد الإلكتروني، في حين أن(40.6%) منهم يستخدمون البريد الالكتروني وخدمات أخرى على الانترنت كالتصفح.

أما الحربي [14] فقد أجرى دراسة استهدفت تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين، وتكونت عينتها من (86) مختصا، و(30) معلما وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مطالب المنهج الإلكتروني الواردة في أداة الدراسة تعتبر مطالب لازمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الالكتروني، وجميع مطالب إعداد المعلم وتدريبه الواردة في أداة الدراسة تعتبر مطالب لازمة.

أما يماني [15] فقد أجرت دراسة استهدفت التعرف على قدرة التعليم الإلكتروني على مواجهات تحديات التعليم العالي السعودي في ضوء عصر تقانة المعلومات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (152) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى وجامعة الملك خالد. ومن أبرز نتائج الدراسة أن العينة تؤيد بشكل كبير تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي، ويشجع أفراد العينة استخدام الأنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، كما أن استخدام شبكة الأنترنت في استلام الواجبات المنزلية وتصحيحها وإعادتها للطالب يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وأن غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات العلمية لطلاب التعليم الإلكتروني يعد المعوق الأعلى تأثيراً على النجاح في تطبيق التعليم الإلكتروني، وأن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يؤثر على تطبيقه بفاعلية .

وفي دراسة للجمل [16] حول تحديات استخدام التعليم الإلكتروني بشكل متكامل في مدارس محافظة المنوفية المصري، أسفرت الدراسة عن أن (81%) من المدرسين عينة الدراسة لا يتقنون استخدام شبكة الأنترنت، وأكدت الدراسة على ضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة لإكسابهم مهارات استخدام الأنترنت .

وقام هونج وآخرون [17] بدراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة ماليزيا سارواك نحو استخدام الأنترنت كوسيلة تعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا من طلبة السنة الثانية في الجامعة وقد أظهرت النتائج اتجاهات ايجابية نحو استخدام الأنترنت كأداة للتعلم، وكان لديهم معرفة أساسية كافية بالأنترنت، ورأوا في بيئة الأنترنت بيئة مشجعة ومعززة لاستخدامها في التعليم.

وأجرى وانج دراسة استهدفت معرفة آثار الأنترنت على أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحوها، والعوامل التي تؤثر في توظيف الأنترنت في بحوثهم التربوية وتكونت عينة الدراسة من (570) عضو هيئة تدريس من الباحثين التربويين في مؤسسات التعليم العالي في الصين وامريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة للأنترنت أثرا كبيرا في تطوير نوعية بحوثهم، وتوفير المال، وأشارت أيضا إلى أن (60%) من أعضاء هيئة التدريس الأمريكان و(84%) من أعضاء هيئة التدريس الصينيين، كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو الأنترنت، ولديهم الرغبة بحضور ورش تدريبية أو مساقات تدريسية تعلمهم كيفية توظيف الأنترنت في بحوثهم، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا تتعلق بمهارة استخدام الأنترنت واتجاهاتهم نحوه تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والدرجة العلمية، والخبرة والرتبة الأكاديمية والبلد.

بعد استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن هناك أوجه اختلاف واتفاق مع الدراسة الحالية، فقد تنوعت الدراسات السابقة بين عربية وأجنبية واستخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، ومعظمها استخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات وهذا أيضاً يتفق مع الدراسة الحالية، كما تنوعت عينات الدراسات السابقة بين أعضاء هيئة تدريس ومعلمين، كما اتفقت مع معظم الدراسات في تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وقد أفاد الباحث من الأدب السابق في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وبناء أداة الدراسة وتفسير نتائجها.

4. الطريقة الإجراءات

أ . منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع من خلال وصفها وصفا دقيقا يعبر عنها كميا، ودراسة علاقة واقع الظاهرة ببعض المتغيرات المحكية.

ب. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال والبالغ عددهم (398) عضو هيئة تدريس. وقد وقع الاختيار على هاتين الجامعتين لحداثة إنشائهما كما أنهما يعملان بموجب نفس التشريعات (النظام التعليمات الداخلية) حتى تاريخ إجراء الدراسة، إضافة إلى أنهما يعتبران من جامعات الأطراف البعيدة عن العاصمة ومراكز النشاط السياسي والاقتصادي.

ج. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (110) أعضاء من أعضاء الهيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حسب متغير مكان العمل والمؤهل، والتخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريسية في الجامعتين وبنسبة بلغت (30%) من مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (65) نسخة من أداة الدراسة في جامعة الحسين، عاد منها (62) وتم استبعاد ثلاثة استبانات لعدم تعبئتها بشكل كامل، لتصبح (59) استبانة صالحه لأغراض الدراسة، في حين تم توزيع (55) نسخة من أداة الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، عاد منها (53) وتم استبعاد أربعة استبانات لعدم اكتمال البيانات فيها، ليصبح (51) استبانة صالحه لأغراض الدراسة، وكان العدد الإجمالي لاستبانات الدراسة التي تم اعتمادها وتحليلها (110) استبانات، والجدول الآتي يبن توزيع أعداد عينة الدراسة حسب متغيرات مكان العمل (الجامعة) والمؤهل والتخصص لهم.

جدول 1

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب مكان العمل والمؤهل والتخصص

مكان العمل	المؤهل	التخصص	العدد
الطفيلة التقنية	دكتوراة	العلمية	17
		الإنسانية	11
	ماجستير	العلمية	15
		الإنسانية	8
	المجموع		**51**
الحسين بن طلال	دكتوراة	العلمية	21
		الإنسانية	24
	ماجستير	العلمية	6
		الإنسانية	8
	المجموع		**59**
المجموع الكلي			**110**

د. أداة الدراسة

استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات، تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

– تحديد الهدف من الأداة: وهو التعرف إلى واقع استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية.

– مصادر الأداة: اعتمد الباحث في بناء الأداة على الخبرة العلمية والعملية للباحث، وكذلك الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة في موضوع التعليم الإلكتروني.

– صياغة بنود الأداة: استعان الباحث بمراجع عديدة في مجال القياس والتقويم، ومنهجية البحث لتحديد العبارات التي يمكن أن تستخدم في الاستبانة.

– مكونات الأداة: تكونت من قسمين:

– القسم الأول: واشتمل على المعلومات العامة لعضو الهيئة التدريسية، وهي الجامعة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسؤال عام تمثل بـ: هل تستخدم التعليم الإلكتروني في تدريس مقرراتك؟

– القسم الثاني: واشتمل على ثلاثة محاور هي:

– المحور الأول: البنية التحتية المتوفرة للتعليم الإلكتروني، واشتملت على ثلاث عشرة فقرة.

– المحور الثاني: معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني، واشتملت على ثماني عشرة فقرة.

– المحور الثالث: استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، واشتملت على سبع فقرات .

هـ . صدق الأداة وثباتها

قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة الطفيلة التقنية وجامعة مؤتة للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وطلب إليهم تعديل أو حذف، أو إضافة أي فقرة، وقد تم الأخذ برأي غالبية المحكمين بحذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات في صورتها النهائية، واعتبر الباحث رأي المحكمين صدقا ظاهريا كافيا للأداة لإجراء الدراسة. وقد تم التأكد من حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث حصلت على معامل ثبات بلغ 89% وهو مناسب لغايات إجراء الدراسة.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد أن تم تطبيق الدراسة وجمع المعلومات وتحليلها، وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة لتحديد ثلاثة مستويات تقدير الاستجابات والنحو الآتي:

- المستوى الأول مرتفع، ويقع بين المتوسط الحسابي (3,5–5).
- المستوى الثاني متوسط، ويقع بين المتوسط الحسابي (2,5– 3,49).
- المستوى الثالث ضعيف، ويقع تحت المتوسط الحسابي (2,49).

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة توافر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والجدول رقم (2) يبين درجة تقدير عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة:

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأول	2,57	0,67	متوسط
الثاني	3,76	0,65	مترفع
الثالث	3,43	0,86	مرتفع

ويلاحظ من الجدول (2) أن البنية التحتية للتعليم الالكتروني متوافرة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي بنسبة (2,57) وبانحراف معياري (0,67) وحسب المعايير التي وضعها للدراسة هي درجة متوسطة، ولكنها بالحدود الدنيا من التقدير المتوسط إذ ارتفعت عن المستوى الضعيف(2,49) بنسبة ضئيلة جدا، وهذا يشير إلى ضعف في مستوى البنية التحتية للتعليم الالكتروني في الجامعات، وقد تعزى هذه النتائج إلى الواقع الذي تعيشه جامعات الأطراف والبعيدة عن مركز النشاط في العاصمة، من ضعف في الموارد المالية، ويمكن أن تعزى أيضا إلى حداثة إنشاء هذه الجامعات، ولذا فالقاعات التدريسية المهيأة لاستخدام التعليم الالكتروني غير متوفرة، وكذلك عدم توفر البرمجيات التعليمية بشكل متكامل لكامل المواد، وقلة المختبرات الحاسوبية، وقلة الفنيين.

أما السؤال الثاني: ما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمتطلبات استخدام التعليم الإلكتروني؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) نجد أن معرفة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على بمتطلبات التعليم الالكتروني كان بمتوسط الحسابي بلغ: (3,76) بانحراف معياري: (0,65) وحسب المعيار الذي وضع للدراسة فهي درجة مرتفعة إذ تجاوزت (3,5) بنسبة قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك أن جميع الجامعات الأردنية وفرت لأعضاء الهيئة التدريسية فيها، أجهزة حاسوب في مكاتبهم، بالإضافة إلى خدمة (الإنترنت)، عوضا عن الأجهزة الشخصية التي تتوافر لدى بعضهم، كما أن غالبية الجامعات قد وضعت في شروط الترقيات حصول عضو هيئة التدريس على شهادة تثبت امتلاكه لمهارات الحاسوب قبل تقدمه إلى أي ترقية في الجامعة، ويمكن تعزى إلى

أن نسبة ليست ضئيلة من المدرسين هم خريجو جامعات غربية سبقتنا بوقت ليس قريب باستخدام الحاسوب والتعلم الالكتروني فأثر ذلك في البنية المعرفية لدى خريجيها.

أما السؤال الثالث: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الإلكتروني في التدريس؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) نجد أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الالكتروني قد كانت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط (3,43) بانحراف معياري (0,86)، وقد قلت عن المستوى المرتفع بقليل وهذا يشير إلى أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعليم الالكتروني قد انعكست ايجابيا على أدائهم واستخدامهم للتعليم الالكتروني وان قلت نسبة الاستخدام عن نسبة المعرفة بقليل ومع أن هذه النسب مقبولة إلا إنها تبقى في حدود الاستخدام قليلة، وقد يعزى هذا إلى ضعف البنية التحتية في الجامعات للتعليم الالكتروني.

أما السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (المؤهل العلمي، التخصص) ؟.

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لاستجابات عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول 3

تحليل التباين الثلاثي لاستجابات عينة الدراسة على متغيرات الجامعة والمؤهل والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجامعة	0.86	1	0.86	3.597	0.061
المؤهل	0.327	1	0.327	0.137	0.712
التخصص	0.397	1	0.397	1.661	0.2
الجامعة* المؤهل	0.11	1	0.11	0.045	0.832
الجامعة* التخصص	0.79	1	0.79	3.325	0.071
المؤهل* التخصص	0.425	1	0.425	1.777	0.186
التفاعل بين المتغيرات الجامعة*المؤهل*التخصص	1.355	1	1.355	5.66	*0.019
الخطأ	24.413	102	0.239		
المجموع	1192.64	110			
المجموع المصحح	27.229	109			

يشير الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة أو المؤهل أو التخصص، أو التفاعلات الثنائية، في حين يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التعليم الالكتروني تعزى إلى التفاعل الثلاثي (الجامعة، والمؤهل، والتخصص)، فقد بلغت قمة (ف): (5,66)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$).

ولمعرفة مصدر الفروق في التفاعل الثلاثي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

الجامعة	المؤهل	التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الطفيلة التقنية	دكتوراه	العلمية	3,18	0,60
		الإنسانية	3,13	0,25
	ماجستير	العلمية	3,09	0,33
		الإنسانية	3,25	0,55
الحسين بن طلال	دكتوراه	العلمية	3,30	0,26
		الإنسانية	3,36	0,60
	ماجستير	العلمية	3,74	0,24
		الإنسانية	3,04	0,75

والجدول رقم (4) يبين أن الفروق تعزى لصالح حملة مؤهلات درجة الماجستير من التخصصات العلمية في جامعة الحسين بن طلال بوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.25) وقد يعزى الفرق ان غالبية حملة الماجستير في جامعة الحسين بن طلال هم من مساعدي البحث والتدريس الذين لا يحملون أعباء أكاديمية كاملة، هذا يتطلب منهم الوجود في المختبرات العلمية بشكل شبه دائم وهي طبيعة العمل العلمي الذي يستدعي استخدام التعلم الالكتروني طلية الوقت.

6. التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- زيادة الدعم المقدم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعليم الالكتروني.
- تأخذ الجامعات على عاتقها متابعة إدخال التعليم الالكتروني في برامجها ومتابعة تطبيقه من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- أن تأخذ الجامعات بمطالب التعليم الالكتروني عند اختيارها أعضاء هيئة التدريس.
- إعداد برامج موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس لتطوير خبراتهم وتدريبهم على ممارسة التعليم الالكتروني.
- إجراء الدراسة على جميع الجامعات الأردنية.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] العريني، عبد الرحمن (2002): *من التعليم المبرمج إلى التعليم الإلكتروني*، *مجلة المعرفة*، عدد91.

[2] النملة، عبد العزيز (2003): *مفهوم التعلم الالكتروني وكيف يمكن الإفادة من العليم الالكتروني*، ورقة عمل مقدمة التعليم الالكتروني خلال الفترة 21– 23 /2003/4، الرياض، المملكة العربية السعودية.

[3] الفار، إبراهيم (2004): *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*، دار الفكر، القاهرة.

[4] القلّا، فخر الدين، أبو يونس، إلياس (2004): *الحاسوب التعليمي*، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.

[5] السفياني، مها بنت عمر(1429هـ): *أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

[6] الموسى، عبدالله، والمبارك، احمد (2005): *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

[7] التودري، عوض (2004): *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*، مكتبة الرشد، جدة، المملكة العربية السعودية.

[8] العقلا، علي(1428هـ): *سيناريوهات التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية*، *مجلة المعرفة*، عدد143، 1428هـ.

[9] غلوم، منصور(2003) "التعلم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية دولة الكويت" *ورقة عمل مقدمة في الندوة الأولى للتعلم الإلكتروني* في الفترة 21–23 /2003/4 ، مدارس الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

[11] الحازمي، عصام بن عبدالمعين (2008): *واقع استخدام التعلم الالكتروني في مدارس مختارة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والطلاب*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

[12] العبد الكريم، مها(2007): *دراسة تقويمية لتجربة التعلم الالكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

[14] الحربي، محمد(2006): *مطالب استخدام التعلم الالكتروني لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة ونظر الممارسين والمختصين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

[15] يماني، هناء(2006): *التعليم الالكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء عصر متطلبات تقانة المعلومات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

[16] الجمل، أحمد علي(2005): *تحديات التعلم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية*، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، عدد1، ص13–28.

ب. المراجع الأجنبية

[10] Bhatti, R. (2010). Internet Use among Faculty Members in the Changing Higher Education Environment at the Islamic University of Bahawalpur, Pakistan, Library Philosophy and Practice, ISSN 1522-022.

[13] Stray horn, T,(2007): *use of technology among higher education faculty members*. last time retrieved On 30/10/2010. http://www.tudentaffairs.com/journal/summer 2007/technology use by faculty, html

[17] Hong, K. Ridzuan, A. & Kuek, M. (2003). "*Students' attitudes Toward the Internet for Learning*: A study at a university in Malaysia". Educational Technology & Society.6(2). 45-49.

[18] Wang, Jinbo. (1999) "*Effects of the Internet On Education Research of faculty Members In The United States And In China*". Dissertation Abstract International. 59 (9). 33-75.

Reality of E-learning in Jordanian Universities

Nael Al Hajaya
Tafila Technical University

Abstract -The purposes of this study were to explore the reality of e- learning in the state universities of Jordan and the degree to which the e-learning infrastructure was available in the universities, and the extent to which the teaching faculty know the requirements of e-learning. A 38- item questionnaire was administered to 110 teaching faculty working for Tafila Technical University and Al-Hussein Ben Talal University. The results of the study revealed that the e-learning infrastructure was at the bottom of the middle degree – 2.57 means - and the degrees to which the teaching faculty know and practice the e-learning requirements were at higher and middle degrees – with a 3.76 and 3.43 means respectively. The results indicated a correlation existed between the degree to which the teaching faculty recognize e-learning requirements and their place of work, qualifications, and majors in favor of those who hold master degrees. In light of the results, the study recommended that more fund to be provided for the construction of the e-learning infrastructure.

Keyword: Public Universities, E-Learning, Teaching Faculty, Teaching

.

طرائق تدريس الجغرافيا بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية تقويمية)

(مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود نموذجا)

مبارك الدوسري

جامعة محمد الخامس السويسي

الملخص_ *تناول الباحث في هذه الدراسة موضوعاً تربوياً يتمثل في طرائق تدريس الجغرافيا بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود. وهو بحث استكشافي اعتمد فيه الباحث على المنهج الوصفي. وضع فرضيات حاول تمحيصها من خلال تحليل وثيقة "الخطة الاستراتيجية لقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود" ثم دراسة ميدانية بواسطة استبانتين الأولى موجهة لأعضاء هيئة التدريس والثانية موجهة إلى الطلبة , واستند الباحث في هذه الدراسة على أطار نظري تناول فيه مشكلة البحث وتساؤلاته وأهميته وأهدافه وفرضيات الدراسة ثم منهج البحث وأدواته وحدوده وأخيرا المفاهيم الإجرائية. كما استعان بمجموعة من الدراسات السابقة التي أفادت درا سته نظرياً ومنهجيا. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من خلال تحليل وثيقة الخطة الاستراتيجية ومن خلال استطلاع أراء عينة الدراسة من الأساتذة والطلبة بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود فيما يتعلق بطرق التدريس المطبقة بقسم الجغرافيا بالجامعة, والصعوبات التي تواجه تطبيق طرق التدريس الفعالة والاقتراحات التطويرية التي تسهم في الارتقاء بطرق تدريس الجغرافيا بالجامعة. وفي نهاية البحث قام الباحث بالتعليق على نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم التوصيات.*

كلمات مفتاحية: طرائق تدريس الجغرافيا، الجغرافيا الطبيعية، الجغرافيا البشرية، التعليم العالي

1. المقدمة

لقد ظلت الجغرافيا منذ زمن ليس بالقريب موضوع نقاش حاد حول هويتها العلمية، وانتهى الجدل بالاعتراف بها كمادة علمية لها مكانتها في حقل العلوم الاجتماعية، وتم تخصيص مقعد لها في الجامعات العريقة. لقد برهنت الجغرافيا كعلم أهميتها في دول العالم المتقدم حيث مارس الجغرافيون أدوارا مهمة في مجال التخطيط والتنمية الشاملة والعمران ودراسة أسباب ووسائل مواجهة الكوارث الطبيعية وتدهور البيئة خارج قاعات الدرس بكفاءة عالية نالوا بسببها احترام الجميع. ولعل الجوهر في هذا كله، الطريقة التي درس بها هؤلاء الجغرافيا منذ المرحلة التعليمية الابتدائية صعودا إلى التأهيل الجامعي التخصصي. فطريقة التعلم هي مفتاح التعليم الفعال سواء في مراحل التعليم العام أو التعليم الجامعي. لكن في الواقع نجد أن الجغرافيا يتم النظر إليها كمادة دراسية ثانوية بسبب طريقة التعليم غير الملائمة التي تكرس عدم وجود ترابط جدلي عضوي بين مكوناتها (علم الخرائط، منهج البحث العلمي، الدراسة الميدانية، التحليل الكمي، فلسفة الجغرافيا...). إن الموقف السائد بخصوص مادة الجغرافيا في الممارسات التعليمية سواء بمراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي) أو بالجامعة، هو أنها سجينة مقاربة مجزئة ناقصة غير مجدية، لذلك ينساها الطلبة ولا يستوعبون الهدف من دراستها، فهي بالنسبة لهم مادة تقرأ للامتحان فقط.

بالمقابل اصبحت تشهد المجتمعات الإنسانية مع بداية الألفية الثالثة ثورة هائلة في المعلومات الجغرافية، والتي أتاحت للإنسان الفرصة في إدارة العديد من الظاهرات الجغرافية بتوقعها وتوجيهها لخدمة المجتمع، الأمر الذي جعل من هذه المعلومات مطلباً لا غنى عنه للحياة البشرية ولبقاء الإنسان ورفاهيته [1].

أمام هذه المفارقة جاء تفكير الباحث في موضوع هذا البحث الذي يروم من ورائه تقديم صورة ملموسة لواقع الدرس الجغرافي

بجامعة الملك سعود ورصد المؤشرات الدالة على نوعية الطرائق التدريسية المطبقة فيه بمرحلة البكالوريوس لمعرفة مدى مواكبة هذه الطرائق للثورة العلمية والمنهجية التي تشهدها الجغرافيا المعاصرة.

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنطلق مشكلة البحث من وجود مفارقة بين الخطاب الجامعي حول تدريس الجغرافيا من جهة والذي يصرح بأن تدريس هذه المادة لطلاب الجامعة يتم وفق طرائق التدريس الحديثة" [2]. ومن جهة ثانية هناك بعض نواحي القصور الواضح في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية مرتبط بعدم المواكبة للمستجدات السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية على المستوى المحلي والعالمي. ويرتبط هذا القصور في اعتقادنا بطرق تدريس الجغرافيا وبالتالي تقل قيمتها في تشكيل شخصية الطالب وترسخ صورة الجغرافيا بأنها من مواد الحفظ والاستظهار.

كل ذلك ولد لدى الباحث الحاجة إلى معرفة واقع طرائق التدريس المطبقة في الدرس الجغرافي بالجامعة لتقويمها واقتراح سبل تحسينها وتطويرها كي تتلائم مع المستجدات الحديثة.

وهذا يجعل الباحث يطرح السؤال الرئيسي للدراسة على النحو الآتي:

ما هي طرائق تدريس الجغرافيا لمرحلة البكالوريوس المطبقة بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود؟ وما السبيل إلى الارتقاء بها لتواكب التطورات الحديثة التي تشهدها منهجية تدريس الجغرافيا في الوقت الراهن؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

س1 ما هي طرائق التدريس المطبقة فعلا من منظور أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

س2 ما هي الصعوبات التي تعيق تطبيق طرائق التدريس الفعالة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

س3 كيف يمكن الارتقاء بطرائق التدريس الخاصة بقسم الجغرافيا لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود؟

ب. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. الوقوف على واقع طرائق التدريس المطبقة في الدرس الجغرافي بمرحلة البكالوريوس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود من خلال تقويم تلك الطرائق ومدى تحقيقها لأهداف الخطة الاستراتيجية لقسم الجغرافيا من خلال استطلاع آراء الأساتذة والطلاب.
2. مقارنة تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مجال طرق تدريس الجغرافيا بالجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.
3. وضع قائمة بالأساليب والطرق المناسبة لتدريس الجغرافيا بالجامعة في انسجام مع الاتجاهات الحديثة في بناء ثقافة الجغرافيا لدى الطالب الجامعي.
4. وضع بعض الاقتراحات التطويرية لطرائق التدريس الجامعية يمكن الاستفادة منها من طرف صانعي الخطة الاستراتيجية لقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود [2] في إطار التقويم المستمر لمناهج التعليم الجامعي بالمملكة.

ج. أهمية الدراسة

– تتناول الدراسة موضوعا حيويا وجديدا يهم القائمين على أمر التربية والتعليم وصناع القرار، وهو موضوع تطوير طرق تدريس الجغرافيا في الجامعات السعودية بشكل عام وقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود على وجه الخصوص خاصة وأن الاهتمام البحثي بهذا الموضوع ظل حكرا على مراحل التعليم العام.

– تشخيص جوانب القوة والضعف في منهجية تدريس الجغرافيا لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود وتقديم اقتراحات تطويرية في هذا الشأن.

– قلة الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت هذا الموضوع في حدود . علم الباحث . في المملكة العربية السعودية وربما تكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تواكب حركية التدريس الجامعي لمادة الجغرافيا، وبذلك تكون إضافة علمية للدراسات والبحوث المتخصصة في مجال بناء المناهج الجامعية وتطويرها.

– تفيد نتائج هذه الدراسة الأساتذة الجامعيين بشكل عام و أساتذة الجغرافيا بشكل خاص أثناء قيامهم بأعمالهم التدريسية، مما يؤدي إلى الاستثمار الأفضل للطاقات البشرية المساهمة في بناء وتنمية الوطن وخاصة المبتدئين.

د. حدود البحث

تقتصر الدراسة على ما يلي:

أولاً: الحدود المرتبطة بموضوع الدراسة.

تقتصر هذه الدراسة على دراسة واقع طرائق تدريس الجغرافيا من حيث الطرق والاستراتيجيات والأساليب بمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود.

ثانياً: الحدود المكانية:

تقتصر هذه الدراسة على استطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الحدود الزمانية

يتم تطبيق أدوات الدراسة "شبكة التحليل والاستبانة" على أفراد مجتمع الدراسة والعينة المختارة حسب الخطة الزمنية للبحث وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2013 . 2012 ميلادية.

هـ . المصطلحات والمفاهيم الإجرائية

نقصد بالمصطلحات هنا التعريف الإجرائي لمفردات عنوان الدراسة، وتشمل الآتي:

الجغرافيا: يمكن القول إن الجغرافيا هي العلم الذي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الأرض وعلاقة كل منها بالأخر من ناحية التأثير والتأثر.

طرائق التدريس: يمكن تعريف طرائق التدريس على أنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية والخطوات والخبرات التي يقوم بها الأستاذ داخل قاعة التدريس بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للطلاب.

التعليم العالي: هو كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتقدمه مراكز التدريب المهني والمعاهد العليا والكليات الجامعية ويسهم في إعداد مختصين في مختلف التخصصات وتنمية وتطوير المجتمع.

مرحلة البكالوريوس: هي مرحلة تعليمية جامعية من أربع سنوات دراسية موزعة على ثمان مستويات أو فصول دراسية يتلقى خلالها الطالب تكوينا نظريا وتطبيقيا تماشيا مع الكفايات والمهارات المسطرة للتعليم الجامعي. ويتوج التحصيل الجامعي في هذه المرحلة بحصول الطالب على شهادة البكالوريوس التي تفتح أمامه آفاق استكمال الدراسات العليا من خلال الماجستير ثم الدكتوراه.

3.الدراسات السابقة

أولا. الدراسات العربية

الدراسة الأولى

أجرى زيتون [3] دراسة بعنوان أساليب التدريس في الجامعة ومبررات استخدامها، استهدفت التعرف على أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والمبررات أو المسوغات التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة، وقد صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات من كليات الجامعة الأردنية بلغ حجمها (167) عضواً. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي: أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي المحاضرة والنقاش، وأن أساليب التدريس الأقل شيوعا هي أساليب الكمبيوتر التعليمي، وأن أكثر المبررات التي ذكرها أفراد العينة كأسباب دفعتهم لاستخدام أساليب التدريس

في الجامعة هي كثرة أعداد الطلاب في القاعة الدراسية، وطبيعة المواد الجامعية, وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها: نظرا لشيوع استخدام المحاضرة بأنماطها المختلفة فإنه ينبغي استخدامها في نطاق ضيق، ولجعلها أكثر فاعلية فإنه يجب تدعيمها بوسائل سمعية وبصرية وتقنيات متنوعة، والتأكيد على النمو المهني التربوي لعضو هيئة التدريس وذلك بعقد دورات وورش تعليمية يتم من خلال تعريف أعضاء هيئة التدريس بأساليب التدريس الجامعي وتقويم أداء الطلاب.

الدراسة الثانية:

أجرى السبيعي [4] دراسة بعنوان الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، استهدفت التعرف على أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، والتعرف على أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة بشكل عام في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ولتحقيق هذه الأهداف صمم الباحث استبانة تضمنت (33) بنداً موزعة على ثلاثة محاور: المحور الأول تضمن البيانات الأولية عن عضو هيئة التدريس، وخصص الثاني لتحديد مدى ممارسة أساليب التدريس، والثالث لتحديد وسائل تفعيلها. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات بجامعة الملك سعود بالرياض بلغ عددهم (73) عضواً في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1425/1424هـ. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء), وأن أقل أساليب التدريس الجامعية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هي: أسلوب الرحلات الميدانية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث عدد من التوصيات من أهمها: العمل على تفعيل الأساليب التدريسية الجامعية الأخرى ذات الطبيعة التطبيقية كأسلوب المختبر، والرحلات الميدانية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى:

أجرى وينج [5] دراسة بعنوان أساليب التدريس والمستوى المعرفي في مستوى تحدث الأستاذ، والأسئلة، وأهداف المقرر، وعلاقتهن بالإدراك المعرفي للطلاب في المقررات الدراسية بكلية الزراعة، استهدفت تحديد المستوى المعرفي للتدريس والتعلم في المقررات المختارة بكلية العلوم الزراعية والأغذية والبيئة في جامعة أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد صممت الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب تدريس أعضاء هيئة التدريس وتفكير الطلاب وقد طبقت على إحدى وعشرين (21) شعبة دراسية من الطلاب في السنة النهائية للدراسة حيث استخدم شريط الفيديو اثنى عشر (12) أستاذ مقرر. وقد استخدمت خمسة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة والمتغيرات المرتبطة بها، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن حديث (كلام) الأستاذ في المحاضرة خلال التدريس كان هو الأغلب بنسبة (62%) وعند حد منخفض من مستوى المعرفة والفهم؛ وأنه في الغالب استخدمت طريقة التدريس المحاضرة والمناقشة في جميع الشعب عينة الدراسة، ونادراً استخدمت طريقة التدريس الفردي وأن أسئلة أعضاء هيئة التدريس كانت من المستوى المعرفي لتصنيف بلوم بنسبة (43%).

الدراسة الثانية:

وأجرى كل من تزي لنج وتز جنج [6] دراسة بعنوان الاتجاهات نحو تدريس المقررات عبر شبكة الإنترنت على أساس نظرية الفعل السببي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تايوان، استهدفت فحص اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في قسم الموارد البشرية بجامعة تايوان نحو المشاركة في تدريس مقررات عبر شبكة الإنترنت باستخدام نظرية الفعل السببي. وقد طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بنظام الدوام الكامل بقسم

الموارد البشرية بغض النظر عن خبرتهم في تدريس المقررات عبر شبكة الإنترنت مهما كان نوعها. وقد استخدم الباحثان منهج البحث المسحي وصممت الاستبانة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعد بالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة حيث طبقت على (278) عضواً. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو المشاركة في تدريس المقررات الدراسية عبر الإنترنت.

4.الطريقة والاجراءات

أ. مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من اعضاء هيئة التدريس (48) استاذا، وكذلك (150) طالباً وطالبة بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2012-2013م.

ب. أداة الدراسة

تشمل الخطة المنهجية الميدانية استطلاع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس والطلبة بواسطة الاستبانة التي ستمكننا من تجميع المعطيات الميدانية وطرحها للمعالجة الإحصائية والتحليل بنوعيه الكمي والنوعي.

أولا: الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود (48) أستاذ.

ولتجميع بيانات الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان لاستخدامه في جمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة بشكل يفيده في الجواب على أسئلة الدراسة، مستعينا بما اطلع عليه من الأدبيات والدراسات السابقة.

وقد قسم الباحث الاستبانة إلى قسمين هما:

القسم الأول: ويحتوي على الخصائص الديموغرافية (الشخصية) لأفراد عينة الدراسة، وقد تمثلت تلك الخصائص في (السن - الجنس- التخصص العلمي - الخبرة في مجال التعليم الجامعي - الدرجة العلمية). وهو القسم الذي استثمره الباحث في التعريف بالخصائص الديموغرافية والمهنية لعينة الدراسة.

القسم الثاني: ويحتوي على مجالات الاستبانة وهي:

المجال الأول: الطرائق التدريسية الواردة في الأدبيات التربوية والتي تصلح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لتدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

المجال الثاني: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا الطبيعية بجامعة الملك سعود .

المجال الثالث: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا البشرية بجامعة الملك سعود .

المجال الرابع: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا العملية بجامعة الملك سعود.

المجال الخامس: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالخرائط بجامعة الملك سعود.

المجال السادس: المعوقات التي يصادفها أعضاء هيئة التدريس عند تطبيقهم للطرائق التدريسية الأكثر وظيفية بجامعة الملك سعود.

المجال السابع: مقترحات تطويرية للارتقاء بطرائق تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد استخدم الباحث في رصد آراء أفراد عينة الدراسة مقياس ليكرت وفق تدرج خماسي لدرجة الموافقة (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً).

ثانياً: الاستبانة الموجهة للطلبة: يتكون مجتمع الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

ولتجميع بيانات الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان لاستخدامه في جمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة بشكل يفيده

في الجواب على أسئلة الدراسة، مستعينا بما اطلع عليه من الأدبيات والدراسات السابقة.

وقد قسم الباحث الاستبانة إلى قسمين هما :

القسم الأول: يحتوي على الخصائص الديموغرافية (الشخصية) لأفراد عينة الدراسة، وقد تمثلت تلك الخصائص في (–الجنس– السنة الدراسية). وهو القسم الذي استثمره الباحث في التعريف بالخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

القسم الثاني: ويحتوي على مجالات الاستبانة وهي:

المجال الأول: الطرائق التدريسية التي يتلقى بها الطلبة الدروس النظرية بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

المجال الثاني: الطرائق التدريسية التي يتلقى بها الطلبة الدروس التطبيقية بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

المجال الثالث: التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا الطبيعية بجامعة الملك سعود.

المجال الرابع: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا البشرية بجامعة الملك سعود.

المجال الخامس: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا العملية بجامعة الملك سعود.

المجال السادس: درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الخاصة بالخرائط بجامعة الملك سعود.

المجال السابع: المعوقات التي تحد، من وجهة نظر الطالب، من فعالية الدروس التطبيقية في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

المجال الثامن: مقترحات تطويرية للارتقاء بطرائق تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة.

وقد استخدم الباحث في رصد آراء أفراد عينة الدراسة مقياس ليكرت وفق تدرج خماسي لدرجة الموافقة (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً).

ج. صدق الأداة وثباتها

أولاً: استبانة أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم 1

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبانة أعضاء هيئة التدريس

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
طرائق التدريس الواردة في الأدبيات التربوية	10	0.76
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا الطبيعية	10	0.91
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا البشرية	10	0.93
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا العملية	11	0.92
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالخرائط	10	0.95
الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا	9	0.80

ثانياً: استبانة الطلاب

جدول رقم 2

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبانة الطلاب

(العينة الاستطلاعية: ن=26)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
طرق تلقي المحاضرات النظرية	8	0.83
طرق تلقي المحاضرات التطبيقية	8	0.87
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا الطبيعية	8	0.89
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا البشرية	8	0.89
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالجغرافيا العملية	9	0.9
التطبيق الفعلي لطرق التدريس الخاصة بالخرائط	8	0.89
المعوقات التي تحد من فاعلية الدروس التطبيقية	7	0.89

5. نتائج الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة تم النزول للميدان عن طريق الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة وكانت النتائج على النحو التالي:

ما هي طرائق التدريس المطبقة فعلا من منظور أعضاء هيئة التدريس والطلبة بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود؟ وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحث بعرض وتحليل استجابات أفراد العينة وتحديد رؤيتهم وترتيب الأهمية النسبية لوجهات نظرهم.

جدول رقم 3

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

م	طرائق التدريس		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يمارسها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الإلقاء والمحاضرة	ت	18	18				4.50	0.51	1
		%	50.0	50.0						
2	المناقشة	ت	21	6	6	3		4.25	1.02	2
		%	58.3	16.7	16.7	8.3				
3	حل المشكلات	ت	9	12	9	6		3.67	1.04	4
		%	25.0	33.3	25.0	16.7				
4	طريقة المشروعات	ت	9	9	12	3	3	3.50	1.21	5
		%	25.0	25.0	33.3	8.3	8.3			
5	الخرائط المفاهيمية	ت	6	12	9	3	6	3.25	1.32	8
		%	16.7	33.3	25.0	8.3	16.7			
6	التعليم المبرمج	ت	9	9	3	6	6	3.27	1.51	7
		%	27.3	27.3	9.1	18.2	18.2			
7	استخدام الحاسب والموارد الرقمية في التدريس	ت	18	9	9			4.25	0.84	2
		%	50.0	25.0	25.0					
8	الزيارات الميدانية	ت	9	6	9	9	3	3.25	1.32	8
		%	25.0	16.7	25.0	25.0	8.3			
9	التعلم التعاوني	ت	6	15	9		6	3.42	1.27	6
		%	16.7	41.7	25.0		16.7			
10	تطبيق العمل بنظم المعلومات الجغرافية	ت	12	3	12		9	3.25	1.56	8
		%	33.3	8.3	33.3		25.0			
	المتوسط* العام للمحور								3.66	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول رقم (3) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول طرائق التدريس المطبقة فعلا بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (4.50) إلى (3.25)، والانحرافات المعيارية من (0.51) إلى (1.56).

ويوضح الجدول أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول طرائق التدريس المطبقة فعلا بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود ،تتمثل بدرجة تفوق المتوسط العام وهو (3.66) في أربع طرائق تدريسية حيث بلغ متوسطها (4.5) و(4.25) مرتين، و(3.67) وهي على التوالي:

طريقة الإلقاء والمحاضرة التي تستخدم دائما عند (50%) وغالبا عند (50%) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاء هذه الطريقة في الترتيب الأول وذلك بمتوسط حسابي قدره (4.5)، وانحراف معياري بلغ (0.51)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية جدا.

طريقة المناقشة التي تستخدم دائما عند (58.3%) وغالبا عند (16.7%) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثاني، وذلك بمتوسط حسابي قدره (4.25)، وانحراف معياري بلغ (1.02)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية جدا.

استخدام الحاسوب والموارد الرقمية التي تستخدم دائما عند (50%) وغالبا عند (25%) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثالث، وذلك بمتوسط حسابي قدره (4.25)، وانحراف معياري بلغ (0.84)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية جدا.

طريقة حل المشكلات التي تستخدم دائما عند (25%) وغالبا عند (33.3%) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الرابع، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.67)، وانحراف معياري بلغ (1.04)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة لا بأس بها.

كما يوضح الجدول نفسه أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول طرائق التدريس المطبقة فعلا بقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود تتمثل بدرجة تقل عن المتوسط العام وهو (3.66) في باقي العبارات والطرائق التي شملها المجال الثاني من أداة الدراسة وعددها ست ،حيث بلغت متوسطاتها الحسابية (3.50)، (3.42)، (3.27) (3.25) ثلاث مرات على التوالي وهي:

طريقة المشروعات التي تستخدم دائما عند (25%) وغالبا عند (25 (% كذلك من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الخامس، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.50)، وانحراف معياري بلغ (1.21)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة متوسطة جدا.

طريقة التعليم التعاوني التي تستخدم دائما عند (16.7%) وغالبا عند (41%) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب السادس، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.42)، وانحراف معياري بلغ (1.27)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة متوسطة.

التعليم المبرمج وهي طريقة تستخدم دائما عند (27.3%) وغالبا عند (27.3%) كذلك من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب السابع، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.27)، وانحراف معياري بلغ (1.51)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة محدودة.

تطبيق العمل بنظم المعلومات الجغرافية والتي تستخدم دائما عند (33.3%) وغالبا عند (8.3 %) فقط من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثامن، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.25)، وانحراف معياري بلغ (1.56)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة محدودة.

طريقة الزيارات الميدانية التي تستخدم دائما عند (25%) وغالبا عند (16.7 %) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب التاسع، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.25)، وانحراف معياري بلغ (1.32)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة ضعيفة.

الخرائط المفاهيمية التي تستخدم دائما عند (16.7%) وغالبا عند (33 %) من أفراد عينة الدراسة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب العاشر والأخير، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.25)، وانحراف معياري بلغ (1.32)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي لأفراد العينة لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة أقل من باقي الطرائق.

جدول رقم 4

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الطلاب حول طرائق تدريس الجغرافيا المطبقة فعلا من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

م	الطرائق التدريسية		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الإلقاء والمحاضرة	ت	56	39	18	6	6	4.06	1.11	1
		%	44.8	31.2	14.4	4.8	4.8			
2	المناقشة	ت	25	40	46	7	7	3.55	1.05	2
		%	20.0	32.0	36.8	5.6	5.6			
3	حل المشكلات	ت	10	31	48	23	11	3.05	1.06	6
		%	8.1	25.2	39.0	18.7	8.9			
4	الخرائط المفاهيمية	ت	20	36	41	17	8	3.35	1.11	4
		%	16.4	29.5	33.6	13.9	6.6			
5	التعليم المبرمج	ت	26	30	41	16	11	3.35	1.20	4
		%	21.0	24.2	33.1	12.9	8.9			
6	استخدام الحاسب والموارد الرقمية في التدريس	ت	29	35	31	16	13	3.41	1.27	3
		%	23.4	28.2	25.0	12.9	10.5			
7	الزيارات الميدانية	ت	14	18	37	29	26	2.72	1.27	8
		%	11.3	14.5	29.8	23.4	21.0			
8	التعلم التعاوني (ورش التعليم)	ت	13	20	39	26	27	2.73	1.26	7
		%	10.4	16.0	31.2	20.8	21.6			
المتوسط* العام للمحور									3.28	

المتوسط الحسابي من 5 درجات *

يوضح الجدول رقم (4) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب حول طرائق تدريس الجغرافيا المطبقة فعلا من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ،من منظور الطلاب وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (4.06) إلى (2.72)، والانحرافات المعيارية من (1.05) إلى (1.27).

ويوضح الجدول أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول طرائق تدريس الجغرافيا المطبقة فعلا من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ، تتمثل بدرجة تفوق المتوسط العام وهو (3.28) في خمس طرائق تدريسية حيث بلغ متوسطها (4.06) و(3.55) و (3.41) و(3.35) مرتين، وهي على التوالي:

– طريقة الإلقاء والمحاضرة التي صرح (44.8%) من أفراد

عينة الطلاب بأنها تستخدم دائما من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (31.2%) منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية عند الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الأول، وذلك بمتوسط حسابي قدره (4.06)، وانحراف معياري بلغ (1.11)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية نسبيا.

– طريقة المناقشة التي صرح (20%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم دائما من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (32%) منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية عند الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثاني، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.55)، وانحراف معياري بلغ (1.05)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية نسبيا.

– استخدام الحاسوب والموارد الرقمية التي صرح (23.4%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم دائما من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (28.2%) منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية عند الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثالث، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.27)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية نسبيا.

– طريقة الخرائط المفاهيمية التي صرح (16.4%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم دائما من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (29.5%) منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية عند الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الرابع، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.35)، وانحراف معياري بلغ (1.11)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية نسبيا.

–التعليم المبرمج التي صرح (21.0%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم دائما من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (24.2%) منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية عند الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الخامس، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.35)، وانحراف معياري بلغ (1.20)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة عالية نسبيا. كما يوضح الجدول نفسه أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب حول طرائق تدريس الجغرافيا المطبقة فعلا من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود تتمثل بدرجة تقل عن المتوسط العام وهو (3.28) في باقي العبارات والطرائق التي شملها البند الثالث من أداة الدراسة وعددها ثلاثة وهي على التوالي :

– طريقة حل المشكلات التي صرح (39%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم أحيانا من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (25.2%) فقط منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية بينما صرح (18.7%) منهم بأنها طريقة نادرا ما يتم استعمالها من طرف الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب السادس، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.06)، وانحراف معياري بلغ (1.06)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة متوسطة نسبيا.

– طريقة التعليم التعاوني وورش العمل التي صرح (31.9%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم أحيانا من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (16%) فقط منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية، بينما صرح (18.7%) منهم بأنها طريقة نادرا ما يتم استعمالها من طرف الأساتذة، وعليه فقد جاءت

هذه الطريقة في الترتيب السابع، وذلك بمتوسط حسابي قدره (2.73)، وانحراف معياري بلغ (1.26)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة محدودة نسبيا.

– الزيارات الميدانية التي صرح (29.8%) من أفراد عينة الطلاب بأنها تستخدم أحيانا من طرف أعضاء هيئة التدريس كما صرح (14.5%) فقط منهم بأنها طريقة غالبة في الممارسة التدريسية، بينما صرح (23.4%) منهم بأنها طريقة نادرا ما يتم استعمالها من طرف الأساتذة، وعليه فقد جاءت هذه الطريقة في الترتيب الثامن والأخير، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.72)، وانحراف معياري بلغ (1.27)، وهذا يدل على درجة التطبيق الفعلي من طرف هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب لهذه الطريقة في تدريس الجغرافيا بوتيرة ضعيفة نسبيا.

ما الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود حسب آراء أعضاء هيئة التدريس؟

جاءت استجابات أفراد عينة هيئة التدريس كما يلي:

جدول رقم 5

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود

الصعوبات		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ضعف الخلفية المعرفية عند الطلاب	ت	24	12				4.67	0.48	1
	%	66.7	33.3						
قلة الموارد المادية المتاحة بالجامعة	ت	6	3	12	12	3	2.92	1.20	8
	%	16.7	8.3	33.3	33.3	8.3			
قلة الموارد البشرية المتاحة بالجامعة	ت	3	9	15	9		3.17	0.91	5
	%	8.3	25.0	41.7	25.0				
كثرة البرامج والمقررات الدراسية	ت	3	9	9	12	3	2.92	1.13	8
	%	8.3	25.0	25.0	33.3	8.3			
محدودية هامش البحث العلمي في الجامعة	ت	6	9	12	9		3.33	1.04	4
	%	16.7	25.0	33.3	25.0				
ضعف جانب التحفيز والدعم المعنوي والمادي نحو استخدام الطرائق الفعالة في تدريس الجغرافيا	ت	9	15	6	6		3.75	1.02	3
	%	25.0	41.7	16.7	16.7				
عدم كفاية الحيز الزمني لتنفيذ البرامج الدراسية	ت	12	9	12	3		3.83	1.00	2
	%	33.3	25.0	33.3	8.3				
ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال الطرق التدريسية بالجامعة	ت	3	12	9	12		3.17	1.00	5
	%	8.3	33.3	25.0	33.3				

جدول رقم 5 (تابع)

ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال استخدام تقنيات الإعلام والتواصل في التدريس بالجامعة	ت	12	15	9	3.08	0.77	7
	%	33.3	41.7	25.0			
المتوسط* العام للمحور						3.43	

*المتوسط الحسابي من 5 درجات

يوضح الجدول رقم (5) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (4.67) إلى (2.92)، والانحرافات المعيارية من (0.48) إلى (1.20) .

ويوضح الجدول أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود تتمثل بدرجة تفوق المتوسط العام وهو(3.43) في عدد (3) من العبارات التي شملها سؤال الصعوبات من أداة الدراسة حيث بلغت متوسطاتها (4.67)، (3.83)، (3.75)، على التوالي. وهي :

– ضعف الخلفية المعرفية عند الطلاب إن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة (66.7%) بدرجة موافق جدا و(33.3%) بدرجة موافق يرون أن " ضعف الخلفية المعرفية عند الطلاب تعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الأول من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (4.67)، وانحراف معياري (0.48)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة عالية من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– عدم كفاية الحيز الزمني لتنفيذ البرامج الدراسية؛ إن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة(33.3%) بدرجة موافق جدا و(25.00%) بدرجة موافق يرون أن " عدم كفاية الحيز الزمني لتنفيذ البرامج الدراسية يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الثاني من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.0)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة عالية من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– ضعف جانب التحفيز والدعم المعنوي والمادي نحو استخدام الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (25 %) ممن عبروا عن رأيهم بدرجة موافق جدا و(41.7%) بدرجة موافق يرون أن " ضعف جانب التحفيز والدعم المعنوي والمادي نحو استخدام الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الثالث من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (1.02)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة عالية من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

كما يوضح الجدول أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات الملاحظة عند استخدام طرق التدريس في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود تتمثل بدرجة تفوق المتوسط العام وهو3.43 في عدد (6) من العبارات التي شملها سؤال الصعوبات من أداة الدراسة حيث بلغت متوسطاتها (3.33) و(3.17) مرتين

و(3.08) و(2.92) مرتين التوالي. وهي :

– محدودية هامش البحث العلمي بالجامعة؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (33%) ممن عبروا عن موقف الحياد وغير الموافقين (25%)، بينما بلغت نسبة الموافقين بدرجة كبيرة (16.7) و(25%) بدرجة موافق يرون أن محدودية هامش البحث العلمي بالجامعة يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الرابع من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (1.04)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة متوسطة نسبيا من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال الطرق التدريسية بالجامعة؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (25 %) ممن عبروا عن موقف الحياد وغير الموافقين (33.3%)، بينما بلغت نسبة الموافقين بدرجة كبيرة (8.3) و(33.3%) بدرجة موافق يرون أن " ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال طرائق التدريس بالجامعة، يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الخامس من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (1.00)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة متوسطة نسبيا من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– قلة الموارد البشرية المتاحة بالجامعة؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (41.7%) ممن عبروا عن موقف الحياد وغير الموافقين (25%)، بينما بلغت نسبة الموافقين بدرجة كبيرة (8.3 %) و(25%) بدرجة موافق يرون أن " قلة الموارد البشرية المتاحة بالجامعة يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب السادس من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.91)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة متوسطة نسبيا من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال استخدام تقنيات الإعلام والتواصل في التدريس بالجامعة؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (41.7 %) ممن عبروا عن موقف الحياد وغير الموافقين (25%)، بينما بلغت نسبة الموافقين بدرجة كبيرة 00 و(33.3%) بدرجة موافق يرون أن " ضعف البرامج التدريبية للأساتذة في مجال استخدام تقنيات الإعلام والتواصل في التدريس بالجامعة يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب السابع من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (3.08)، وانحراف معياري (0.77)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة متوسطة نسبيا من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– قلة الموارد المالية المتاحة بالجامعة؛ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة (33.3 %) ممن عبروا عن موقف الحياد وغير الموافقين بلغت نسبتهم (33.3%)، بينما بلغت نسبة الموافقين بدرجة كبيرة (16.7%) و(8.3%) بدرجة موافق يرون أن " قلة الموارد المالية المتاحة بالجامعة يعد من المعوقات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وعلى ضوء تلك الاستجابات والآراء فقد جاء هذا المعوق في الترتيب الثامن من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (1.20)، مما يعني أن هذا المعوق يحد بدرجة محدودة نسبيا من تطبيق الطرق الفعالة في تدريس الجغرافيا بالجامعة .

– كثرة البرامج والمقررات الدراسية، تبين المعطيات الإحصائية أن غير الموافقين على هذه الصعوبة بلغت نسبتهم (33.3%) وغير الموافقين بشدة بلغت نسبتهم المئوية (8.3 %) والمحايدون بلغت نسبتهم المئوية (25%)، وبالتالي يمكن القول أن تلك

الاستجابات والآراء مؤشرات دالة على ضعف هذا المعوق الذي حل في الترتيب التاسع والأخير من بين كافة المعوقات، وذلك بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (1.13).

الاقتراحات التي قدمها أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة للارتقاء بطرائق تدريس الجغرافيا بالجامعة فكانت:

1. إقامة الورش والدورات التدريبية لتمكين أعضاء هيئة التدريس من التعامل الجيد مع التقنيات الحديثة.
2. تخصيص جزء من الدرجات الفصلية للأعمال الميدانية.
3. تنشيط البحوث والمشروعات العلمية.
4. الاهتمام بمعامل الكمبيوتر والمختبرات والعمل على تحديثها.
5. تحفيز أعضاء هيئة التدريس ماديا ومعنويا.
6. تطبيق الجودة النوعية في التدريس.
7. تطوير المناهج والمقررات الدراسية بما يتلاءم مع طرق التدريس الحديثة.
8. تفعيل الخطة الاستراتيجية لقسم الجغرافيا وخصوصا الجانب المتعلق بطرق التدريس.
9. تحفيز الطلبة للقيام بالبحوث والدراسات الميدانية
10. ربط قسم الجغرافيا بالجامعة بالمراكز الجغرافية (مصلحة الأرصاد وحماية البيئة – مركز الاستشعار عن بعد – مركز نظم المعلومات) وتنظيم الزيارات الطلابية لها.
11. الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية.
12. تأهيل الأساتذة وتدريبهم على كيفية التعامل مع الأجهزة ووسائل التقنيات الحديثة.
13. استقطاب الأساتذة المتميزين من الجامعات الأخرى.

6. مناقشة النتائج

يعكس تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة كانت لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) في كل من طريقة الإلقاء والمحاضرة. وطريقة إنجاز البحوث واستخدام الحاسب والموارد الرقمية ثم في مرتبة متوسطة نجد طريقة المناقشة والخرائط المفاهيمية والتعليم المبرمج وطريقة حل المشكلات أما في مرتبة دنيا فنجد التعليم التعاوني وورش العمل والدراسات الميدانية.

ومن خلال ما سبق يشير الباحث إلى بعض الملاحظات الآتية:

– الأولى هي أن مختلف الطرائق التدريسية التي عرضها الباحث أمام عينة الدراسة لقيت استجابة من طرفهم لكن باختلاف كبير في الوزن والوتيرة وبالتالي في الأهمية.

– الثانية هي أن الطرائق التلقينية كالمناقشة والمحاضرات النظرية جاءت في الطليعة لكن بجنبها نجد الطرائق البحثية والمفتوحة على التقنيات الحديثة .

– الثالثة هي أن الطرائق التدريسية التي تعتبرها الأدبيات التربوية صالحة لتدريس الجغرافيا جاءت في أسفل سلم الترتيب ويتعلق الأمر بالزيارات الميدانية.

– الرابعة الحضور الباهت للبحوث العلمية والدراسات الميدانية , ومنح مكانة ثانوية للطرائق التفاعلية والنشيطة .

بينما يعكس تحليل بيانات الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على ما ورد في مجال الصعوبات التي تحد من تطبيق الطرق الفعالة في قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود كانت بدرجة (عالية) في مجملها حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.4) وبالتالي فالنتيجة الإجمالية لهذا المجال تدل على أن هناك معوقات مختلفة في طبيعتها وعمقها وثقلها (معوقات ذاتية وموضوعية) فالمعوقات الذاتية ترتبط بالخلفية المعرفية للطلاب وهو المعوق الذي جاء في مقدمة الترتيب وكذلك ضعف الحافزية نحو استخدام الطرائق الفعالة في تدريس الجغرافيا. أما المعوقات الموضوعية فترتبط بالنقص في الحيز الزمني المخصص لتنفيذ المقررات الدراسية ومحدودية البحث العلمي في الجامعة. ويرى الباحث أن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تتسم بدرجة عالية من المعقولية. فجميع المشاكل والصعوبات التي عرضناها

في الاستبانة على الأساتذة لقيت استجابة تامة من طرف الممارسين في حقل تدريس الجغرافيا بالجامعة ولكن بدرجة متفاوتة الأهمية. وما يثير الانتباه كذلك في نتائج البند الخاص بالصعوبات هي أن مشكل الموارد المادية والبشرية ليس مطروحا بنفس الحدة التي أشرنا إليها بالنسبة للصعوبات المعرفية والتنظيمية والمتعلقة بالبحث العلمي في الجامعة .

وبالنسبة للإجابة عن السؤال المفتوح الخاص بالاقتراحات :

توصل الباحث إلى أن المقترحات التي تقدم بها أفراد العينة والتي لم تكن كثيرة من حيث العدد تدخل بالدرجة الأولى في باب التدريب التربوي لتمكين هيئة التدريس من مهارات استخدام الطرائق النشيطة والحديثة في تدريس الجغرافيا. كما وردت المقترحات في باب التحفيز المادي والمعنوي لهيئة التدريس والمناداة بتنشيط البحوث العلمية وتطوير المناهج بما يتماشى مع طرق التدريس الحديثة.

ويرى الباحث أن مختلف المقترحات التي تقدم بها أفراد العينة لها دلالتها التربوية والعلمية في مجال تدريس الجغرافيا بالجامعة.

7. التوصيات

على ضوء ما تقدم به الأساتذة والطلبة من اقتراحات تعكس رؤيتهم للارتقاء بطرق تدريس الجغرافيا بجامعة الملك سعود , يرى الباحث ان من الضروري تقديم توصيات تعكس رؤية الباحث لتطوير طرائق تدريس الجغرافيا ويلخصها في ما يلي:

1_ إعادة النظر في البرامج والمقررات التدريسية من منظور المشكلات والقضايا المعقدة للمجال الجغرافي التي تستدعي التسلح بالأدوات والمناهج البحثية الحديثة.

2_ تقليص نسبة المحاضرات النظرية لصالح ورش العمل والدراسات الميدانية.

3_ زيادة نسبة استعمال تقنيات الاعلام والتواصل في تدريس الجغرافيا.

4_ تكثيف الدورات التدريبة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس.

5_ عقد شراكة بين قسم الجغرافيا والمراكز العلمية والجغرافية وطنيا ودولياً.

6_ تطوير مستوى المختبرات داخل الجامعة وإعطاء ميزه للعمل المخبري لأنشطة الطلاب وبحوثهم.

7_ تمييز الجانب التطبيقي والعملي في الاختبارات التحصيلية المستمرة والنهائية.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] العمر (1991م)، الجغرافيا في الجامعة ، *مجلة الجغرافي العربي*، (العدد الأول) .

[2] الخطة الاستراتيجية لقسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود،(2010م) .

[3] زيتون (1995م) ، أساليب التدريس في الجامعة ومبررات استخدامها، الأردن.

[4] السبيعي (2007م)، *الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها*، المملكة العربية السعودية.

[5] Ewing (2006), *Teaching methods and level of knowledge in the level of professor spoke, and questions, and Objectives of the course, and their cognitive perception of the relationship students in courses at the Faculty of Agriculture*, U.S.A

[6] Tzy-Ling and Tzu-Jung.(2006), *Trends toward teaching courses via the Internet on the basis of the theory of causal faculty members at the University of Taiwan*, Taiwan.

GEOGRAPHY TEACHING METHODS IN SAUDI HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE STUDY

(THE CASE OF KING SAUD UNIVERSITY)

Mubarak Khalaf Aldosari

Mohammed V University at Souissi

Abstract

This study aimed at investigating teaching methods of geography in higher education in the kingdom of Saudi Arabia based on an analytical and evaluative approach taking the case of king Saud University. This exploratory research leans on the descriptive and analytical methods. The researcher raises many hypothesis he tries to examine throughout analysing a document in the strategic plan of geography department in king Saud university then a field study using two questionnaires the first addressed to the faculty staff and the second to students and his study is based on a theoretical framework in which he tackles the problem of the research its inequities importance objectives and the study s suppositions then finally the he treats the method of the research the tools and finally the procedural concepts. The results have been obtained from analysing the strategy a plan document and also by consulting a sample of teachers and students he geography department in king Saud University concerning a techniques of teaching applied in the non-execution of these techniques which blocks its ascension. At the end the researcher discussed the results of the study and concluded to some recommendations

Keywords: *Teaching Methods, Geography, Higher Education, Strategic Plan*

ASSESSING SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERFORMANCE IN DEVELOPING HABITS OF MIND FOR THE STUDENTS

Yahya Abdel Khalq Elyousif
Assistant Professor, Tabuk University, K.S.A

Nasser Elsayed Abdelhamied
Assistant Professor, Tabuk University, K.S.A

Abstract_ *the purpose of this study was to investigate the performance of secondary school teachers' in K.S.A in developing the habits of mind for the students. To achieve the pervious aim, a checklist and a questioner of teaching the habits of mind indicators was prepared. The sample of the study was selected from the Teachers in Secondary School in K.S.A. It was (n = 60) in (10 schools, 6 teachers for each one) in all core subjects : Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies. The checklist was used to assess the teaching performance through the first class in 2010/2011. The main results of this study showed that most of the teachers did not master the indicators of teaching performance that related to develop the habits of mind including: (teaching plan, building the knowledge, group management, assessment , extra activities); they also did not have deep perspective relative to habits of mind indicators. Also There were statistically significant differences at (α ≤ 0.01) among core subjects teachers groups (Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies) in developing habits of mind in general and in each habit individually in favor of the mathematical teachers .*

Keywords: *productive habits of mind, developing and, assessing habits of mind, teachers' performance.*

I. INTRODUCTION

Kingdom of Saudi Arabia developed the curriculum in the light of both national and international standards. The main aims were: developing how the students build the knowledge, developing thinking process, and improving the smart behavior of the students. The educational system tried to solve a lot of problems that relate to the vision, mission, and the aims of learning. It is very necessary to highlight the development of thinking, communication skills, connection skills, reasoning, application of technological tools, and problem solving strategies.

On the other hand, in the last 20 years, a lot of researches presented the concept of habits of mind as a quality of thinking people. Thus, It is considered to be very essential for the students in the 21st century. The productive habits of mind are educational frameworks that cultivate mindful habits by teaching thinking processes directly to the students. They will become more skillful at thinking, solving problem, applying the knowledge, and communicating using alternative ways. The productive habits of mind are relative to how the teacher plan and deal with the content of core subjects. Also the habits of mind allow students to develop a repertoire of general heuristics and approaches that can be applied in many different situations [1, 2].

A good starting point when developing Habits of Mind into a school is introducing the productive habits of mind to teachers of the core subjects. The experience will be more effective for students if teachers develop a deep understanding and appreciation of the habits themselves before they present them to the students in class. They may have numerous initial questions, for examples: What do these productive habits of mind mean? , How will the teachers work with the students to develop habits of mind? How can the teachers put the model into practice? And what is the role of the teachers in developing productive habits of mind?

In addition, classroom environment plays the main role in achieving the objectives. It provides many opportunities to influence behavior, cognitive behavior, learning, and growth. Habits of mind depend on the classroom environment. Also the teacher is responsible for providing the students with a good learning environment and developing the productive habits of mind. [3, 4].

Generally, there are five components linked to the development and evaluation of habits of mind that can be classified, as follows [5]: (1) Discovering and Exploring the Habits. It is related to the awareness of the Habits of Mind and their introduction to a class, (2) Lesson Design& lesson study. It is related to the design of the lessons and the teaching perspectives to develop them. , (3) Developing Habits of Mind. It is relative to the implementation of teaching strategies in the class, (4) Assessing the habits of mind. It is relative to achieving the aims, and (5) Determining the requirements of developing habits of mind in general as well as individual terms.

Habits of mind are of great importance to the students. They direct students towards thinking and practice in different situations such as problem-solving, communication, continuity of learning, and the assessment of the strategies of thinking. And to develop habits of mind the product must ensure the awareness of teachers and the knowledge of development strategies and students’ evaluation.

Finally, developing and assessing the productive habits of mind are the main tasks of the teachers of the core subjects at

the secondary schools. For that reason, a lot of researchers have been investigating the teaching procedures in order to develop them. It is very important to be able to observe the teachers and encourage them to be reflective and help them improve their performance in developing and assessing the habits of mind.

Research questions: This research investigates the following question:

- To what extent teachers master activities associated with the development of teaching habits of mind in general and in certain fields of the teaching and learning process; i.e. (teaching plan, building the knowledge, group management, assessment, and extra activities)?
- To what extent teachers master the requirements of the development of 16 Habits of Mind each of them alone?
- Are there any significant differences in the means of teachers ‘responses fields of (teaching plan, building the knowledge, group management, assessment, and extra activities) that can be attributed to the core subjects (Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies)?
- Are there any significant differences in the means of teachers ‘responses in the Requirements of the Development of 16 habits of Mind each of them alone that can be attributed to the core subjects (Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies)?

Research objective: First, determining the teaching procedures that teachers follow to introduce and teach habits of mind to a class; second, assessing the teaching performance of teachers of core subjects in teaching the habits of mind; finally, determining the differences between the teachers of core subjects in developing habits of mind for the students.

2. LITERATURE REVIEW

In the recent years, a lot of researchers presented the effectiveness of habits of mind as a concept in educational studies. Most of those researchers referred to the importance of developing and assessing habits of mind. It is a framework for changing the teaching approaches in the 21st century. Also most of those researchers determined the advantages of presenting habits of mind to the teachers; in return will present them to the students [6,7,8,9,10]. What are Habits of mind?

The model of learning includes five dimensions: Toward Positive Attitudes learning, Acquisition and Integration of Knowledge, Extending and Refining Knowledge, Meaningfully Using Knowledge, and Productive habits of Mind. In Dimension 5, titled Productive Habits of Mind, students are encouraged to develop those mental habits which will enable them to become life-long learners. These mental habits include those of creative thinking, critical thinking and self-regulation. The program suggests a number of characteristics of creative and critical thinkers as well as developing problem solvers. The habits of mind are relative to developing the characters of the students, for examples: accuracy, seeking clarity, restraining impulsivity, taking position when necessary and being sensitive to the needs of others. Self-regulation involves individuals being aware of their own thinking processes, planning and being aware of the resources necessary to complete a task. [11], [12] , [13].

The habits of mind frameworks have been developed through the work of Marzano with his creation of the Dimensions of Learning. Costa and Kellick's ideas began with professional discussions in 1982, before being developed into classroom experiments that have shaped the current habits of mind concepts. Initially, Art Costa (1985) created a hierarchy of thinking in his article; (i.e. The Behaviors of Intelligence). [14].

As habits of mind were defined by and Kallick, the presence of “Habit of Mind” means having a disposition toward behaving intelligently when confronted with a problem. Here, the focus of interest is on knowing how students behave when the solution to a problem is not immediately known. It is believed that when students are faced with uncertainties, they will draw upon certain patterns of intellectual behaviors, thus producing greater results. [15].

The list of habits of mind: The productive Habits of mind are behaviors that people use to deal intelligently with problems for which they don’t know the answers [16, 17], determined this habits as following: persisting, thinking and communicating with clarity and precision, managing impulsivity, gathering data through all senses, listening with understanding and empathy, creating-imagining& innovating, thinking flexibly, responding with wonderment and awe, thinking about thinking (metacognition), taking responsible risks, striving for accuracy, finding humor, questioning& posing problems, thinking interdependently, applying past knowledge to new situations, and remaining open to continuous learning.

Having the thinking skills, tools and strategies to act on the content is not always enough for the students. We must also have the disposition towards using them in the life situations. It is possible to imagine a student who is well equipped with a variety of thinking strategies, but never chooses to apply them in situations or solving problems. The Habits of Mind can be thought of as the dispositions towards using the thinking skills, building and Appling tools and strategies to act on the content [18].

Knowing the thinking skills is not enough for children to enact the skills. Developing the skills is relative to the acquisition of the habits of mind. It is the properties of thinking, practices of the skill, and the application of scientific content for all subjects in general and core subjects in specific [19]. Students must be building the productive habits of mind. They will be: sensitive to opportunities to apply the skills of thinking, able to perform the skills in the real world through designing instruction situations, inclined to apply the skills, and apply the pervious experiences.

Developing productive of habits of mind helps the students to be problem solvers, good thinkers, open minded, apply the knowledge, and increase the motivation of learning. It also helps them interweave intuitive, practical, and logical modes of thought that characterize arts learning. [20].

Also there are a lot of activities that relate to teachers. The teachers should help the students in developing thinking and productive habits of mind. (See, [21, 22, 16]). Teachers must:

- Build an enjoyable classroom that fosters work and learning.
- Design the activities supporting developing habits of mind.
- Encourage the students to think, communicate, search, explore, solve problem, question, and use the senses,
- Use multi- level of class organization, for example individual work, cooperative learning, and whole class.
- Assess the students in the light of developing productive habits of mind.

Also the teachers must help the students to develop the productive habits of mind. Teachers need to work with their students to: 1) explore the ideas. 2) formulate questions. 3) construct examples. 4) identify problem solving approaches that are useful in large classes . 5) ask themselves whether there is “something more”(a generalization) in the content on which they are working; and 6) reflect on their answers to see whether they have made an error. [23].

Beliefs about the habits of mind encourage the teachers to deal with them as main aims. It is the first point to improve the teacher's perspective before introducing the habits of mind to class. A lot of teachers write the aims that relate to developing habits of mind, but they use alternative traditional strategies. Some others, however, may highlight the habits of mind in general and fail to consider important specific factors [24].

Through visiting the field, the researchers observed a lot of teachers in secondary schools. Most of the teachers did not consider developing habits of mind through the lesson plan, and the selection of the teaching activities. Most of teaching procedures are related to dealing with the content, specific presentation of the concepts, acquisition of the skills, deducing the generalizations. This approach may be very important but it is not enough. The teachers should establish a link between the content, developing thinking, and developing habits of mind through teaching plan, managing the class, designing the learning environment, applying teaching strategies, and developing the students.

3. METHODS

The current research focuses on two perspectives in evaluating the performance of the teacher as regard to developing and assessing habits of mind, and can be stated as follows:

• The first perspective: Evaluation of teaching performance for the development of habits of mind in general.

• The Second perspective: Assessing the requirements of the development of the 16 habits of mind each separately.

Instrumentation: To achieve the aims of this research two Instruments were used. To assess the teaching performance for the development of habits of mind in general, a checklist was prepared. It is related to the assessment of the teaching performance of learning habits of mind. It included 5 dimensions of teaching: (teaching plan, building the knowledge, group’s management, assessment, extra activities) in the following core subjects (Arabic language, English language, social studies, Mathematics, science, and Islamic studies).

On the other hand, to assess the requirements of the development of habits of mind each of them separately, a questionnaire was prepared. It includes 16 habits of mind and some indicators for each of them in order to describe the roles of teachers in secondary school.

Research Sample

The sample of this search was selected from the original community. It was (n = 210). Their frequency is stated in detail in the following table:

Table 1
Description of the sample

Qualification			experience			gender		Age		
MA-	D	BC	More than 10	5-10	Less than 5	F	m	40-	35-40	25-35
6	11	43	27	21	14	14	46	13	19	28

10 teachers for each core subject

Instrumentation

A checklist was applied by the researchers in 10 secondary schools in Tabuk city. Six teachers were selected from each school. Each researcher visited the teachers two times to apply the checklist, so each teacher was observed four times. The observation focused mainly on measuring the performance of the teachers in the Teaching Plan, Building the Knowledge, Groups Management, Assessment and Extra Activities. In addition the researchers met the teachers to apply the questionnaire that related to measuring the awareness of the teachers of habits of mind. The meeting with the teachers was meant to discuss and interpret a lot of question about the terms and concepts that were included in the questionnaire. Through that open discussion, we noticed that there were a lot of generalizations, and that most of the teachers did not have enough experience regarding the habits of mind.

4. RESULTS AND DISCUSSIONS

To answer the first question: To what extent teachers master activities associated with the development of teaching habits of mind in general and in certain fields of the teaching and learning process; (i.e. teaching plan, building the knowledge, group management, assessment, and extra activities)? Through using SPSS, the frequency, percentage and the mean were calculated. The results are clearly stated in the following Table2:

Table 2

The frequency, percentage and the mean of teaching habits of mind indicators

Teaching crearias	Teaching Performance for Developing Habits of Mind in General	Distribution								means
		Exemplary (4)		Accomplished -3		Developing -2		Beginning (1)		
		Frequency	Percent %	frequency	Percent %	frequency	Percent %	frequency	Percent %	
Teaching Plan	Using habits of mind as a framework of teaching	5	8.3	12	20	19	31.7	24	40	1.97
	Write the aims of the lesson in relation to habits of mind	3	5	10	16.7	18	30	29	48.3	1.73
	Design the questions that make students think in an open- minded way.	4	6.7	6	10	20	33.3	30	50	1.73
	Problem posing related to building knowledge	3	5	12	20	24	40	21	35	1.95
	Design the cooperative learning activities	8	13.3	15	25	17	28.3	20	33.3	2.52
	Design the assessment activities	13	21.7	31	51.7	14	23.3	2	3.3	2.92
	The mean of total of this dimension									2.14
Building the Knowledge	Organize the content gradually	10	16.7	18	30	17	28.3	15	25	2.38
	Connect between conceptual and procedural knowledge	16	26.6	33	55	10	16.7	1	1.7	3.07
	Use the problem solving strategies	8	13.3	12	20	20	33.3	20	33.3	2.13
	Use (think- pair – share) strategies	2	3.4	18	30	25	41.6	15	25	2.12
	Encourage the discussion among the students	5	8.3	15	25	24	40	16	26.7	2.15
	Develop the multi- intelligences in the class	6	10	10	16.6	20	33.3	24	40	1.97
	Encourage students to rethink about the problem.	11	18.3	19	31.7	19	31.7	11	18.3	2.33
	Use a lot of writing strategies and activities.	12	20	17	28.3	24	40	7	11.7	2.57
	Provide the opportunity to practice newly acquired skills in independent situations	7	11.7	23	38.3	21	35	9	15	2.47
	Use of appropriate equipment in class	4	6.7	26	43.3	18	30	12	20	2.37
	Use the technological tools to enhance the students in developing habits of mind	5	8.3	13	21.7	18	30	24	40	1.98

Table 2 (Continued)

	Help students to apply the pervious experiences.	15	25	32	53.3	12	20	1	1.7	3.02
	Encourage the students to think flexibly	2	3.3	17	28.3	8	13.3	33	55	2.08
	Support students in posing problems	3	5	16	26.6	31	51.7	10	16.7	2.47
	Give students the opportunity to think on their own.	2	3.3	8	13.3	39	65	11	18.3	2.02
	Ask the students to gather all senses	13	21.6	19	31.7	11	18.3	17	28.3	2.47
	The mean of total of this dimension									2.42
Groups Management	Give students the opportunity to think individually	16	26.7	32	53.3	10	16.7	2	3.3	3.03
	create a class environment that habituates thinking as a primary value	1	1.7	17	28.3	32	53.3	10	16.7	2.15
	Design the group discussion tasks	12	20	16	26.7	20	33.3	12	20	2.47
	Determine the rules of working in groups , for example: listen, think, write, share, proof and responsibility	5	8.3	21	35	18	30	16	26.6	2.25
	Encourage students to use the environmental tools	4	6.7	20	33.3	24	40	12	20	2.27
	Encourage students to Examine presented ideas.	7	11.7	22	36.6	17	28.3	14	23.3	2.37
	ask the students to share new experiences and knowledge learned from individual investigations	6	10	23	38.3	19	31.7	12	20	2.38
	Support the creative thinking	5	8.3	18	30	30	50	7	11.7	2.35
	The mean of total of this dimension									2.41
Assessment	Assess the habits of mind in class	1	1.7	6	10	11	18.3	42	70	1.43
	Use different tools in assessment, for examples, quizzes , achievement, observation, presentation, homework	9	15	34	56.7	16	26.7	1	1.7	2.85
	Design activities that help the students to self-assessment	7	11.7	23	38.3	19	31.7	11	18.3	2.43
	Present feedback about the problem in habits of mind	6	10	22	36.6	22	36.7	10	16.7	2.4
	The mean of total of this dimension									2.28
Extra Activities	Support the students to prepare the portfolio	2	3.3	9	15	36	60	13	21.6	2
	Connect between family and school to enhance students	2	3.3	7	11.7	41	68.3	10	16.7	2.02
	Use the homework activities for continuity	12	20	32	53.3	18	30	0	0	3.03
	Use of reflection in developing thinking	8	13.3	14	23.3	30	50	8	13.3	2.37
	Design the different activities, for examples: search, use library, teamwork,	4	6.7	13	21.6	25	41.6	18	30	2.05
	The mean of total of this dimension				Total 2.31					2.3

Through the table (2) we can observe that the mean total of the checklist is (2.31). It is less than the mastering value (≥ 3.2). Also the mean totals of the dimensions are less than the mastering value (teaching plan = 2.14, building knowledge = 2.42, groups management = 2.41, assessment = 2.28, and extra activities = 2.30). Through the observation, the researchers no through the table (2) we can observe that the mean total of the checklist is (2.31). It is less than the mastering value (≥ 3.2). Also the mean totals of the dimensions are less than the mastering value (teaching plan = 2.14, building knowledge = 2.42, groups management = 2.41, assessment = 2.28, and extra activities = 2.30). Through the observation, the researchers noticed that most of the teachers of the sample do not have clear perspective of teaching to develop habits of mind.

In addition, the range of means of the teaching indicators is (1.73 and 3.07). Most of the indicators are not close to the

mastering value (3.2). There are, however, some indicators which are close to the mastering value, for example: Connect between conceptual and procedural knowledge (3.07), Give the students the opportunity to think individually (3.03), Use the homework activities for continuity (3.03). Help the students to apply the pervious experiences (3.02), Design the assessment activities (2.92). Most of the pervious indicators refer to general teaching procedures, and did not relate directly to developing habits of mind.

On the other hand, there are a lot of indicators that refer to a weakness in teaching performance for most of the sample. Most of those indicators are mainly related to the procedures for teaching habits of mind, for example: Write the aims of lesson related to habits of mind (1.73), Design the question that make students think in an open- minded way (1.73), Problem posing related to building knowledge (1.95), Using these habits of mind as a framework of teaching (1.97), Develop the multi- intelligences in the class (1.97), Use the technological tools to enhance the students in developing habits of mind (1.98), Support the students to prepare the portfolio (2.0).

Moreover, most of indicators are more than (≥2.00), and less than (≥2.85).

Finally, the researchers deduce that Most of the teachers did not master the indicators of teaching performance that relate to developing the habits of mind, including: (teaching plan, building the knowledge, groups management, assessment , extra activities).

To answer the second question: To what extent teachers master the Requirements of the Development of 16 Habits of Mind each of them alone?

Through using SPSS, the frequency, percentage and the mean were calculated .The results are detailed in the following table3:

Table 3

the frequency , percentage and the mean of the indicators of 16 habits of mind

Requires of Development of 16 Habits of Mind each one separately	Distribution **Exemplary**	**Accomplished**		**Developing**			**Beginning**			
		Frequency	Percent %	Frequency	Percent %	Frequency	Percent %	frequency	Percent %	
	Design the authentic task in building the cognitive.	3	5	28	46.7	19	31.7	10	16.7	2.4
	Encourage the students to work continuously.	4	6.7	12	20	26	43.3	18	30	2.03
	Help the students persevere in a task through to completion.	5	8.3	14	23.3	35	58.3	6	10	2.3
	The mean of total of this dimension									2.24
Managing impulsivity	Help the students to think clearly and deeply about the situation.	6	10	19	31.6	21	35	14	23.3	2.18
	Encourage the students to deliberate the ideas in deep.	5	8.3	11	18.3	19	31.7	25	41.7	1.93
	Help the students to listen before speaking.	6	10	15	25	29	48.3	10	16.7	2.28
	The mean of total of this dimension									2.13
Listening with understanding and empathy	Determine the rules of listening to the others.	3	5	11	18.3	17	28.3	29	48.3	1.8
	Help the students to show their perspective in thinking.	5	8.3	9	15	15	25	31	51.7	1.8
	Help the students to understand what the others say.	7	11.7	19	31.7	19	31.7	15	25	2.3
	Ask the students to explain they thoughts.	6	10	28	46.3	19	31.7	7	11.7	2.55
	The mean of total of this dimension									2.11
Thinking flexibly	Encourage the students to consider the thoughts of others.	4	6.7	17	28.3	28	46.7	11	18.3	2.23
	Help the students to examine all the options of the situation.	8	13.3	27	45	20	33.3	5	8.3	2.63
	Encourage the students to consider the changes in the perspective.	4	6.7	9	15	16	26.7	31	51.7	1.93
	The mean of total of this dimension									2.26

Table 3 (Continued)

Metacognition	Describe the thoughts the uses when faced with a task, a problem, or a question.	4	6.7	16	26.7	35	58.3	5	8.3	2.32
	Describe how the awareness of one's own thinking helps to improve the task.	3	5	19	31.6	21	35	17	28.3	2.13
	Encourage the students to rethink again about their thoughts.	9	15	26	43.3	15	25	10	16.7	2.13
	The mean of total of this dimension									2.19
Striving for accuracy	Pay attention to detail when appropriate.	7	11.7	22	36.7	21	35	10	16.7	2.43
	Check against relevant sources.	10	16.7	21	35	21	35	8	13.3	2.55
	Recognize inaccuracies quickly.	6	10	20	33.3	29	48.3	5	8.3	2.45
	Correct inaccuracies that not only clear up the identified errors, but add greater clarity to the whole.	8	13.3	23	38.3	23	83.3	6	10	2.55
	The mean of total of this dimension									2.5
Questioning and problem posing	Ask the students to pose questions about the related data.	9	15	27	45	23	38.3	1	1.7	2.73
	Ask the students to determine the main questions.	12	11.7	30	50	16	26.6	2	3.3	2.87
	Encourage the students to think of the problems that may relate to the situation.	3	5	28	46.7	22	36.7	7	11.7	2.45
	The mean of total of this dimension									2.68
Applying past knowledge to new situations	Design the situation that makes the students enthusiastic.	12	20	21	35	23	38.3	4	6.7	2.35
	Ask the students to recall the pervious knowledge related to the problem.	10	16.7	17	28.3	26	43.3	7	11.7	2.5
	Help the students to apply the pervious knowledge in solving the problems related to the situation.	18	30	28	46.3	14	23.3	0	0	3.07
	Encourage the students to innovate the knowledge using the pervious experiences.	6	10	26	43.3	19	31.6	9	15	2.48
	The mean of total of this dimension									2.6
Thinking and communicating with clarity and precision	Design the task related to cooperative learning	14	23.3	27	45	16	26.7	3	5	2.87
	Ask the students to use (think-pair- share) strategy.	4	6.7	12	20	22	36.7	22	36.7	1.97
	Determine the rule of working cooperatively	6	10	16	26.7	31	51.7	7	11.7	2.35
	Help the students assess their thought in groups.	7	11.7	25	41.7	18	30	10	16.7	2.48
	Encourage the students to use the experiments to examine the ideas.	6	10	11	18.3	18	30	25	41.7	1.97
	The mean of total of this dimension									2.33
Gathering data through all senses	Design the tasks related to using the senses.	5	8.3	26	43.3	17	28.3	12	20	2.4
	Ask the students to use their senses in listening , observing, ...	9	15	18	30	19	31.7	14	23.3	2.37
	Encourage the students to use their senses in gathering data.	8	13.3	12	20	20	33.3	20	33.3	2.13
	The mean of total of this dimension									2.3
Creating, imagining and innovating	Posing problems that make the students creative in the classroom.	5	8.3	23	38.3	21	35	11	18.3	2.37
	Ask the students to think again	7	11.7	13	21.7	19	31.7	21	35	2.1
	Give the students extra activities.	13	21.7	21	35	19	31.7	7	11.7	2.67
	Assess the ideas and the results in the light of the innovation.	4	6.7	12	20	18	30	26	43.3	1.87
	The mean of total of this dimension									2.25

Table 3 (Continued)

Responding with wonderment and awe	Design the free climate in the classroom.	8	13.3	29	48.3	21	35	2	3.3	2.62
	Design the activities that make students' learning funny and enjoyable.	10	16.7	15	25	21	35	14	23.3	2.35
	Design a lot of instruction games.	4	6.7	9	15	11	18.3	36	60	1.68
	Using the technology in the classroom.	15	25	20	33.3	18	30	7	11.7	2.72
	Encourage the students to examine, explore and depend on the experiment.	7	11.7	21	30	20	33.3	12	20	2.53
	The mean of total of this dimension									2.38
Taking responsible risks	Design the task that encourages the students to take risk.	4	6.7	9	15	15	25	32	53.3	1.75
	Ask the students to consider the dimensions of learning situations.	5	8.3	16	26.7	19	31.7	20	33.3	2.1
	The mean of total of this dimension									1.93
Finding humor	Design free entertaining activities in the classroom.	7	11.7	19	31.7	22	36.7	12	20	2.35
	Encourage the students to laugh at themselves.	3	5	21	21	27	45	9	15	2.3
	The mean of total of this dimension									2.33
Thinking interdependently	Design cooperative tasks.	6	10	19	31.7	25	41.6	12	20	2.38
	Ask the students to work in a team.	8	13.3	12	20	20	33.3	20	33.3	2.18
	Assess the skills of students in a team work.	6	10	12	20	32	53.3	10	16.7	2.23
	The mean of total of this dimension									2.26
Remaining open to continuous learning	Design enhancement activities for continuous learning.	11	18.3	32	53.3	15	25	2	3.3	2.87
	Consider the learning interests of the students.	6	10	25	41.7	20	33.3	9	15	2.47
	Make a connection between family and school to help the students.	6	10	14	23.3	18	30	22	36.7	2.07
	Design the homework activities for the students.	17	28.3	19	31.7	15	25	9	15	2.82
	The mean of total of this dimension									2.56
	Total=2.32									

Through Table (3) we can deduce that the mean total of the questionnaire is (2.32). It is less than the mastering value (≥ 3.2). Also the mean total of the dimensions are less than the mastering value (3.2). All the means' total of dimensions are less than (≤ 2.68) and more than (≥1.93). Through the observation, the researchers observed that most of the teachers of the sample do not have clear perspective about the productive habits of mind; they also do not have general perspective in developing habits of mind.

In addition, the range of means of all indicators of habits of mind are (≥1.68 and (3.07). most of the indicators are not close to the mastering value (3.2). there are, however, some indicators which are close to mastery , for example: Help the students to apply the pervious knowledge in solving the problems related to the situation (3.07), Design enhancement activities for continuous learning (2.87), Design the task related to cooperative learning (2.87), Design the homework activities for the students (2.82).

On the other hand, there were a lot of indicators that refer to a weakness of the indicators of habits of mind for most of the sample. Most of those indicators are mainly related to the procedures for developing habits of mind: each of them alone, for examples: Design a lot of instruction games (1.68), Design the task that encourages the students to take risk (1.75), Determine the rules of listening to the others (1.8), help the students to show their perspective in thinking (1.8), Assess the ideas and the results in the light of the innovation (1.87), Encourage the students to deliberate the ideas in deep (1.93), Encourage the students to consider the changing of the perspective (1.93), Ask the students to use (think-pair- share) strategy (1.97), Encourage the students to use the experiments to examine the ideas (1.97).

Finally, the researchers concluded that most of the teachers did not master the indicators of 16 habits of mind in general and each one alone.

Through the checklist and the questionnaire we can be deduced that most of the teachers in the sample followed inadequate procedures in the development of habits of mind both at the product level of the dimensions of teaching and the level of development of 16 habits of mind in general and each one alone.

1- To answer the third question: Are there any significant differences in the means of teachers ‘responses that can be attributed to the core subjects (Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies)?

Table 4
ONE WAY ANOVA results by dimensions of teaching habits of mind

Sig. (a≤ 0.01)	F	Mean square	Df	Type Sum of square	dimensions
		80.697	5	403.48	
it with P value	4.55	17.724	54	957.1	Teaching Plan
			59	1360.58	
		680.79	5	3403.95	
it with P value	5.01	135.757	54	7330.9	Building the Knowledge
			59	10734.8	
		243.627	5	1218.13	
it with P value	7.42	32.793	54	1770.8	Groups Management
			59	2988.93	
		102.267	5	511.33	
it with P value	7.28	14.048	54	758.6	Assessment
			59	1269.93	
		98.537	5	492.68	
it with P value	8.78	11.213	54	605.5	Extra Activities
			59	1098.18	
		4909.65	5	24548.2	
it with P value	6.86	715.457	54	38634.7	Total
			59	63182.9	

Through Table (4) we may notice the significant differences between the core subject teachers using (ONE WAY ANOVA) in general and for each dimension of teaching habits of mind individually. To determine the type of significant differences, we used the Scheffe way. It depends on calculating the means for each group. The next table shows the means of the core subject teachers in teaching habits of mind in general and each one alone:

Table 5
The means of teachers' responses in the core subjects

Dimensions	Math	Science	English	Social	Arabic	Islamic
Teaching Plan	17.4	14	11	9.5	11.3	11.3
Building Knowledge	46.4	40.6	30.5	24.2	29.2	30.4
Groups Management	23.9	21.2	13.1	11.4	14.3	14.9
Assessment	15.4	13.1	7.5	7.6	9	9.6
Extra Activities	15.3	13	7.4	7.7	9	9.9
Total	118.4	101.9	69.5	60.4	72.8	76.1

Through Table (5), it is clear that there are differences between the averages of core subjects teachers in teaching the productive habits of mind and the dimensions of teaching each of them alone. Also there are significant differences in favor of the teachers of Mathematics in teaching the habits of mind in general, and its dimensions, each of which alone. One important reason for this result is to develop mathematics curriculum at all levels of education in the light of international standards and documents, taking into account some considerations related to the development of the product of habits of mind.

Finally, we can deduce that There are statistically significant differences at ($p \leq 0.01$) between core subjects teachers groups (Islamic studies, Arabic language, English

language, Mathematics, , and Social studies) in developing habits of mind in general and in each habit individually in favor of the mathematics teachers.

To answer the first question: Are there any significant differences in the means of teachers ‘responses in the Requirements of the Development of 16 habits of Mind each of them alone that can be attributed to the core subjects (Islamic studies, Arabic language, English language, Mathematics, Science, and Social studies)?

Table 6

ONE WAY ANOVA results in the Requirements of the Development of 16 Habits of Mind each of them alone

16 habits of mind	Mean square	df	Sum of square	F	Sig. (α≤ 0.01)
Persisting	17.417	5	87.083	4.06	it with P value
	4.294	54	231.9		
		59	318.98		
	43.097	5	215.48	4.74	it with P value
Managing impulsivity	9.094	54	491.1		
		59	706.58		
Listening with understanding &	41.87	5	209.35	4.78	it with P value
empathy	8.769	54	473.5		
		59	682.85		
Thinking flexibly	28.267	5	141.33	1.43	Non- it with P value
	19.785	54	1068.4		
		59	1209.73		
	24.377	5	121.88	5.16	it with P value t
Metacognition	4.724	54	255.1		
		59	376.98		
	34.467	5	172.33	6.38	it with P value
Striving for accuracy	5.4	54	291.6		
		59	463.93		
Questioning & problem posing	33.11	5	165.55	6.07	it with P value
	5.446	54	294.1		
		59	459.65		
Applying past knowledge to new situations	54.51	5	272.55	6.67	it with P value
	8.169	54	441.1		
		59	713.65		
Thinking and communicating with clarity and precision	111.95	5	559.75	7.71	it with P value

Table 6 (Continued)

	14.517	54	783.9		
		59	1343.6		
Gathering data through all senses	36.617	5	183.08	7.4	it with P value
	4.946	54	267.1		
		59	450.18		
Creating, imagining and innovating	61.507	5	307.53	8.19	it with P value
	7.504	54	405.2		
		59	712.73		
Respond with wonderment& awe	115.857	5	579.28	8.96	it with P value
	12.92	54	697.7		
		59	1276.98		
Taking responsible risks	16.95	5	84.75	6.59	it with P value
	2.572	54	138.9		
		59	223.65		
Finding humor	18.787	5	93.933	8.46	it with P value
	2.219	54	119.8		
		59	213.73		
Thinking interdependently	30.8	5	154	5.44	it with P value
	5.27	54	284.6		
		59	438.6		
Remaining open to continuous learning	68.68	5	343.4	9.2	it with P value
	7.463	54	403		
		59	746.4		
The total	10120.34	5	50601.7	7.47	it with P value
	1354.61	54	73149.2		
		59	123750.9		

Through Table (6) we can deduce the significant differences between the core subject teachers using (ONE WAY ANOVA) in general and for each dimension of teaching habits of mind individually. To determine the type of significant differences, we used the Scheffe way. It depends on calculating the means for each group. The next table shows the means of core subject teachers in teaching habits of mind in general and each one alone:

Table 7
The means of teachers' response in the core subjects

dimensions	Math	Science	English	Social	Arabic	Islamic
Habit 1	8.7	6.9	5.8	5	5.9	5.6
Habit 2	11.6	9.5	6.9	6	7.1	7.4
Habit 3	11.8	9.8	7.9	6.2	6.9	8.1
Habit 4			**Non-significant**			
Habit 5	8.5	8	5.3	4.7	6	5.4
Habit 6	8.7	7.9	4.2	4.5	5.1	5.8
Habit 7	8.7	8.1	4.7	4.3	5.5	5.6
Habit 8	11.8	10.2	6.7	5.7	7.3	7.2
Habit 9	15.4	13.5	7.8	7.1	8.6	9.7
Habit 10	9.2	7.9	4.3	4.8	5.5	5.6
Habit 11	12	10.3	5.7	6	7.3	8.1
Habit 12	15.8	13.7	7.9	7.7	8.5	9.5
Habit 13	6.3	5.2	3.2	2.8	3.5	4
Habit 14	6.2	5.2	2.5	3.2	3.6	3.7
Habit 15	9	7.9	4.8	4.7	5.6	5.8
Habit 16	12.6	10.5	6	6.3	7	8
Total habits	164.9	141.7	92.2	83.4	99.3	105.3

Through table (7) we can deduce that there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.01$) between teachers' performance in each one of the habits of mind in favor of the mathematics teachers.

5. CONCLUSION

Developing the productive habits of mind depends on the teachers and their awareness and knowledge. It, also, depends on considering the dimensions of teaching and the teaching indicators for developing the habits of mind. Through the results of this research, most of the teachers of the core subjects did not have clear and deep perspective of teaching in general and its dimensions (teaching plan, building the knowledge, group's management, assessment, and extra activities). Most of them did not write lessons aims that are relative to developing habits of mind, did not pose questions and problems, did not organize classes, and did not design strategies that encourage the students to think, discuss and rethink. They, also, did not assess developing habits of mind for the students.

On the other hand, most of the teachers did not have clear and deep perspective of habits of mind in general as well as in detail. They did not have enough experiences that relate to the terms of habits of mind and how to develop them.

In addition, there are big differences between the core subjects teachers in favor of mathematics teachers. There are a lot of reasons behind that. The most important one is mainly related to the fact that the mathematics curriculum is generally developed in the light of the international standards. It includes a lot of terms and concepts that are relative to mathematical thinking, mathematical reasoning, mathematical sense, mathematical connections, mathematical communication, mathematical problem solving, and solving word problem. All of them are relative to developing the habits of mind directly. There, also, are useful teaching guides that include a lot of mathematical activities and lessons plans that may help the teachers in the process of teaching.

To supports the general framework for the development of habits of mind, a set of considerations must be taken into account. The most important ones may be summed up as follows:

- The awareness of the teacher of habits of mind is very essential, especially in the areas of terminology and concepts and their relevance to high school students.
- The need to plan teaching to suit the habits of mind product development in general.
- The development of each of the habits of mind requires a set of teaching activities and procedures that must be implemented in the classroom.
- Good learning environment conducive to the development of many of the habits of mind.
- The need to develop the skills of teachers in the design of the activities that would develop habits of mind products.

- Take into account the weaknesses of the general framework of teaching that have emerged through the results of the current research.
- Assessing Habits of Mind is an essential part of the teaching framework.
- The program depends on the multi approaches in professional development, for example, training, lesson study, and teaching reflective.

REFERENCES

[1] Wing Sum Cheung& Khe Foon Hew (2010): Examining Facilitators' Habits of Mind in an Asynchronous Online Discussion Environment: A Two Cases Study, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol 26(1), P p (123-132).

[2] Ellen J (2001) Using the Science Teaching Standards to Nature Habits of the Mind in the Middle School Students, Master of education, The School of Education, Pacific Lutheran University.

[3] Costa A L& Kallick B. (2000a) *Discovering & Exploring Habits of Mind*, Association for Supervision &Curriculum Development .Alexandria , VA: ASCD

[4] Costa, A. & Kallick, B (2000b): Habits of Mind. A Developmental Series, Vermont Consultants for Language and Learning Montpelier, Vermont ,Alexandria

[5] James Anderson (2008): (*Introducing Habits of Mind to the Classroom*), Australian National Schools Network, Sydney, Australia.

[6] Costa, A. and Lowery, L (1991) *Techniques for Teaching Thinking*. Pacific Grove CA: Critical Thinking Press and Software.

[7] Kitchener, K. & Fischer, K (2000). "*A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking*." In D. Kuhn (ed.) Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills, *Contributions to Human Development*, Vol. 21, P p (12-33).

[8] Gunnale Brenda (2001): *Habits of Heart and Mind*, Service Learning Model for Post Secondary School, (PHD), The School of Education, Spalding University.

[9] National Council of Teachers of Mathematics (2009): Four Groups of Reasoning Habits in NCTM's Focus in High School Mathematics: Reasoning and Sense Making, *NCTM*,P p(9-10)

[10] Upitis, R. (2009) Developing ecological Habits of Minds through the Arts. *International Journal of Education & the Arts*, Vol 10(26). Retrieved [date] fromhttp://www.ijea.org/v10n26/

[11] Marzano, Robert. (1993): How Classroom Teachers Approach the Teaching Thinking, *Theory into Practice*, Vol.32(3),154-160

[12] Marzano, R., Pickering, D. & McTighe J. (1993) Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning model Alexandria Va.: *Association for Supervision and Curriculum Development*.

[13] Marzano Robert J. (2001) : Transforming classroom grading ,U.S.A. Virginia , Alexandria , *Association for Supervision and Curriculum Development*.

[14] John Campbell (2006):Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning, *Computer and Mathematics Science*, vol(6), Pp(102-109)

[15] Costa, A. (2007) *Building Amore Thought-* Full Learning Community with Habits of Mind. [On-line]. Available http ://:www.habits-of-mind.net**.**

[16] Goldenberg, E. P., Shteingold, N., & Feurzeig, N. (2003). *Mathematical Habits of Mind for Young Children*. In F. K. Lester & R. I. Charles (Eds.), Teaching Mathematics through Problem Solving: Prekindergarten-Grade 6, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, P p (15-29).

[17] Levasseur, K., & Cuoco, A. (2003*). Mathematical Habits of Mind*. In H. L. Schoen (Ed.), Teaching mathematics through problem solving: Grade 6-12 , Reston, VA: *National Council of Teachers of Mathematics*, (pp. 23-37).

[18] James Anderson (2004): Where do Habits of Mind fit in the curriculum? In Owen C. (Ed.), Habits of Mind – A Resource Kit for Australian Schools (2004), Australian National Schools Network, Sydney, Australia. (Section 3, pp54-73).

[19] Grotzer Tina (2000): Learning the Habits of Mind that Enable Mathematical and Scientific Behavior, Issues of Instructional Technique in Mathematics and Science Learning, *Paper presented at the National Science Teachers Association*, Boston, MA.

[20] Bresler Liora (2010): Cultivating Habits of Mind in Qualitative Research through Intensified Engagement with Art in Museum, *the International Journal of Arts Education,* Vol 1(8), Pp(45-72).

[21] Gail Ritchie (2006) Teacher Research as a Habit of Mind, Master of Education, Gorge Mason of University,

[22] Sizer, T., & Meier, D. (2004). Habits of Mind, Retrieved 15 October, 2005 from, htttp//www.essentialschools.org/lpt/ces_docs/210

[23] Jacobbe Tim & Richard Millman (2009) *Mathematical Habits of the Mind for Preservice Teachers, School Science and Mathematics*,

[24] Judith Lloyd Yero (2010): Teaching in Mind: *How Teacher Thinking Shapes***.**

USING NVIVO FOR DATA ANALYSIS IN QUALITATIVE RESEARCH

AlYahmady Hamed Hilal Saleh Said Alabri
Ministry of Education, Sultanate of Oman

ABSTRACT_ *Qualitative data is characterized by its subjectivity, richness, and comprehensive text-based information. Analyzing qualitative data is often a muddled, vague and time-consuming process. Qualitative data analysis is, the pursuing of the relationship between categories and themes of data seeking to increase the understanding of the phenomenon. Traditionally, researchers utilized colored pens to sort and then cut and categorized these data. The innovations in software technology designed for qualitative data analysis significantly diminish complexity and simplify the difficult task, and consequently make the procedure relatively bearable. NVivo, the qualitative data analysis software developed to manage the 'coding' procedures is considered the best in this regards. This article is devoted to demonstrate the methods in which NVivo can be employed in qualitative data analysis.*

Keywords: *Coding, data analysis, Nvivo, qualitative research, survey.*

Qualitative Research in Education

Qualitative research has become widely accepted across a wide range of education science, including administrative, curriculum, and psychology research. This wide acceptance of qualitative research in education is attributed to large extent to the advantage of this type of research. Unlike the quantitative approach, qualitative inquiry is a method of research that describes phenomena based on the point of view of the informants, discovers multiple realities and develops holistic understanding of the phenomena within a particular context [1]. It has been acknowledged that properly employing the qualitative data gleaned from face to face interviews, field observation and document analysis can lead the researcher to gain a deeper understanding of the problem than merely analyzing data on a large scale [2].

By this approach, the researcher can figure out the knowledge, skills and attitudes pertaining to the studied phenomenon. That is because the qualitative research "provides information about the "human" side of an issue, ―that is, the often contradictory behaviours, beliefs, opinions, emotions and relationships of individuals" [3]. One more advantage of the qualitative research is that this approach has its magnitude in the developing countries taking into account their situation. [4] contend that:

In predominantly oral cultures the advantages of personal fieldwork, in-depth interviews and observation are most significant. [Yet,] there remains a tendency in many developing countries for research and policy planning to be based on a system perspective that still neglects the realities of schooling in an everyday context. [4]

There are several justifications for adapting the qualitative approach within the educational field, yet many researchers still avoid using this type of research due to its analyzing difficulty. There is, however, a growing body of literature devoted to simplify analyzing qualitative research in education. The main goal of this article is to pave the way in using the software in analyzing qualitative data.

Data Analysis

Qualitative data analysis is a "process of bringing order, structure and meaning to the mass of collected data" [5]. Such process is not an easy task. It is disordered, hard, and time consuming, even though it is an innovative and captivating method. Qualitative data analysis is, in fact, pursuing the relationship between categories and themes of data seeking to increase the understanding of the phenomenon. Thus, rather than being strict and procedures-based, the researcher is required to be alert, flexible and positively interact with data collected [6].

Since the qualitative data are text-based, the corner stone of analyzing these data is the coding process. Codes according to [7] are "tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study". Codes often adhere to chunks of words, phrases, sentences or the entire paragraph. Coding involves pursuing related words or phrases mentioned by the interviewees or in the documents. These words or phrases are then combined together in order to realize the connection between them.

Conventionally, coding was done by hand, utilizing colored pens to sort and then cut and categorize these data. In some cases researcher would photocopy each transcript on different colored paper (i.e. interviewee 1 on red, interviewee 2 on blue etc.) and then pertinent phrases are cut from the script using a pair of scissors and arrange them into heaps. Alternatively, the researcher could use the highlighting function in the word processor to highlight the text he or she is interested in, once more a different color for each interviewee and then bring them together in an electronic file [5], [7]. This task in most of the cases actually is muddled, vague and time-consuming process.

Using NVivo in data analyzing

Given the innovations in software technology, electronic techniques of data coding are gradually being more employed to obtain rigor in dealing with such data. Moreover, using a

computer basically "ensures that the user is working more methodically, more thoroughly, more attentively" [8]. Thus, qualitative researchers are encouraged to pursue employing this tool as much as possible in their works.

NVivo, a Qualitative Data Analysis (QDA) computer software package produced by QSR International, has many advantages and may significantly improve the quality of research. Analysis of qualitative data has become easier and yields more professional results. The software indeed reduces a great number of manual tasks and gives the researcher more time to discover tendencies, recognize themes and derive conclusions [9]. In addition, NVivo is considered as an ideal technique for researchers working in a team since it facilitates combining the work of individuals to come up with one project together.

Bazeley [8] mentions five important tasks in which NVivo ease analysis of qualitative data. These tasks include:

- Manage data: by organizing a number of muddled data documents. That includes interview transcripts, surveys, notes of observations and published documents.
- Manage ideas: in order to understand the conceptual and theoretical issues generated in the course of the study.
- Query data: by posing several questions of the data and utilizing the software in answering these queries. "Results of queries are saved to allow further interrogation and so querying or searching becomes part of an ongoing enquiry process" [8].
- Modeling visually: by creating graphs to demonstrate the relationships between the conceptual and theoretical data.

-Reporting: by utilizing the data collected and the result found to formulate transcript reports about the study conducted.

Before a qualitative researcher starts using the NVivo software, he or she has to obtain a thorough knowledge and skills of applying this software. The researcher may pursue some workshops that emphasize the application and techniques of NVivo software. In addition, the researcher can go through tutorials attached with the NVivo software. Those tutorials offer step-by-step animated displays and the researcher can commence employing QSR software straight away. The procedures figured out by [8] in employing Nvivo software program are useful in analyzing the qualitative data**.** These procedures are illustrated in Figure 1.

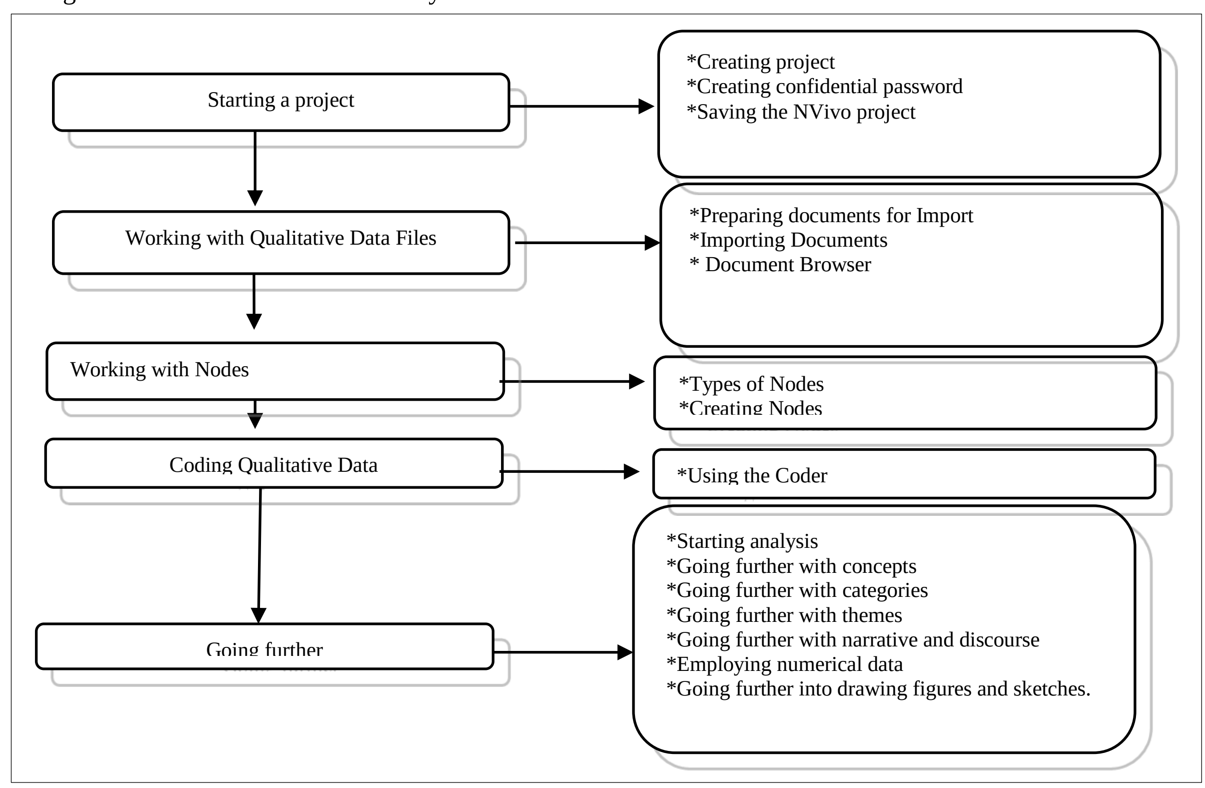


Figure 1
Procedure Followed in Applying NVivo Software.
Adopted from [8]

- Starting a project: The first step in this stage is to create a project comprised of all the documents, coding data and associated information that can assist during the analysis process. Seeking to restrict access to the data recorded the researcher may create a confidential password in the project as appears in Figure (2).

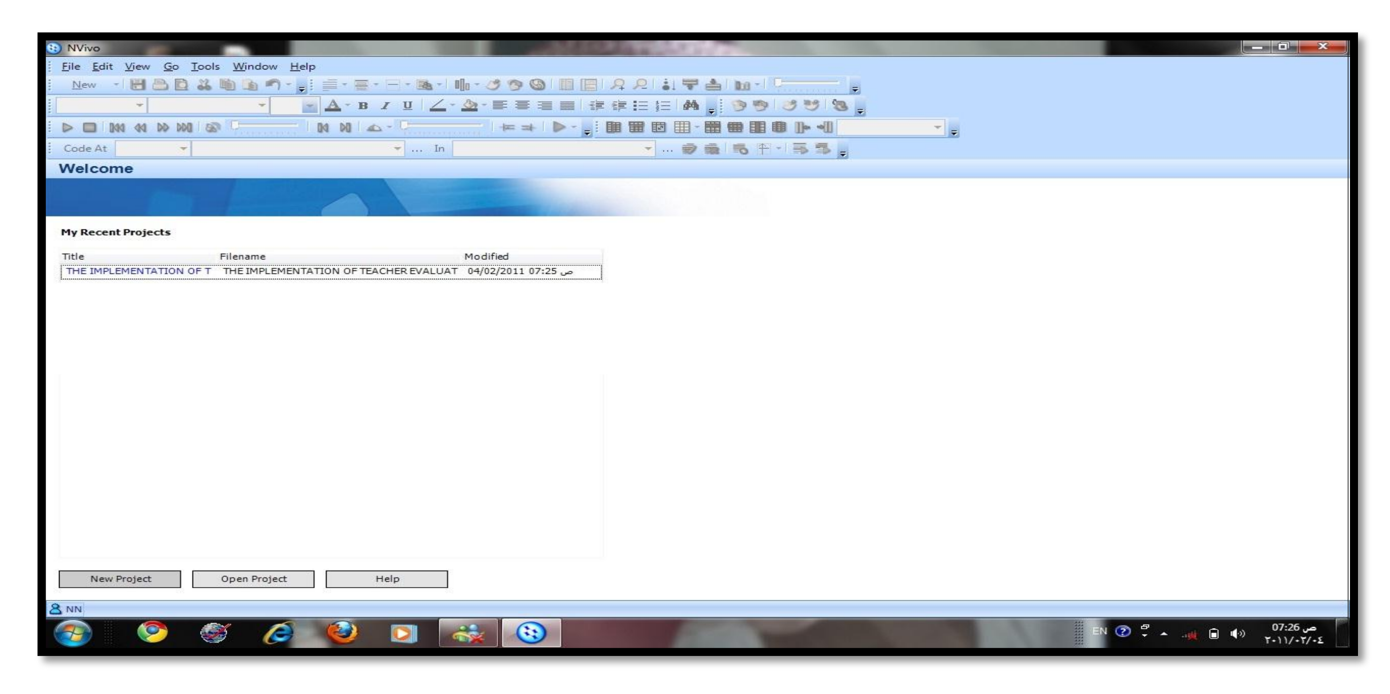


Figure 2 NVivo Screenshot of a Study's Project

- Working with Qualitative Data Files: Typically, the researcher records interviews digitally to capture all the details revealed by the interviewee. He/she is recommended to store the electronic sound files under a name of each interviewee. These interviews have to be transcribed and stored in a word processing application in order to make them text - based.

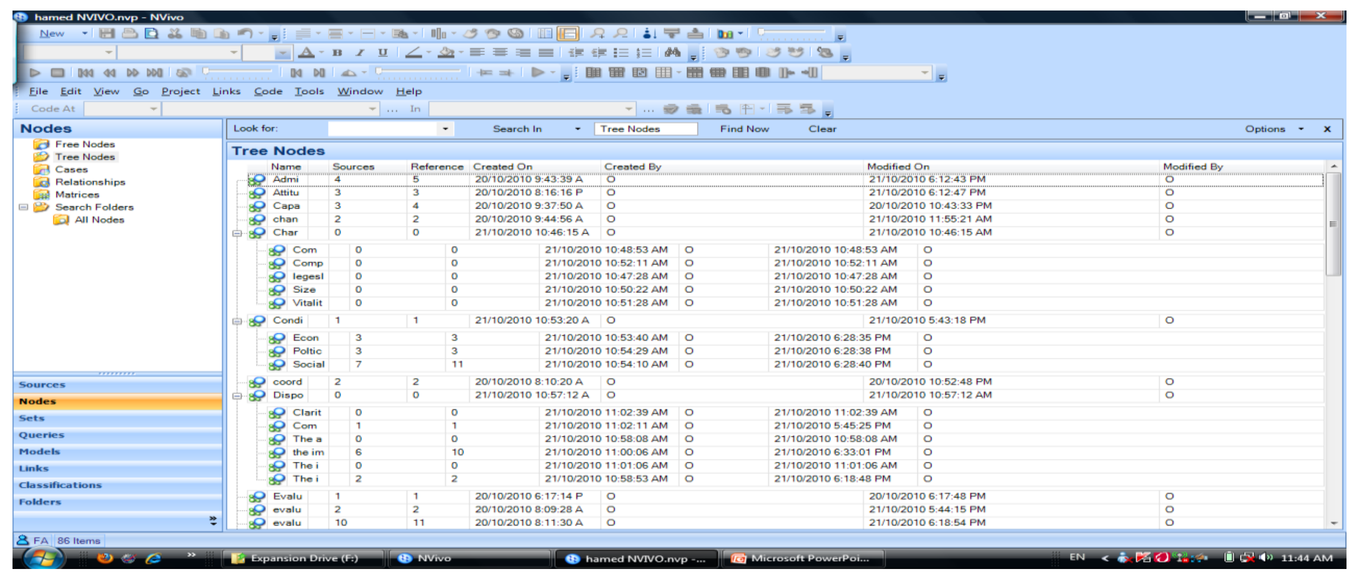


Figure 3
NVivo Screenshot of the Tree Nodes

The next step is to import the files which the researcher intends to analyze. This procedure is basically done via steering to the location where the file has been stored, then picking the appropriate file extension. NVivo automatically imports the selected documents into the application. Also using the Document Browser allows the researcher to recognize all of the text in the imported document.

- Working with Nodes: The function of nodes is to store a place in NVivo for references to code text. That means the two types of nodes, tree and free, contain the all known information about a particular concept or category "[8]. Two common nodes available are: Tree nodes and free nodes. Tree nodes are illustrated in Figure (3).

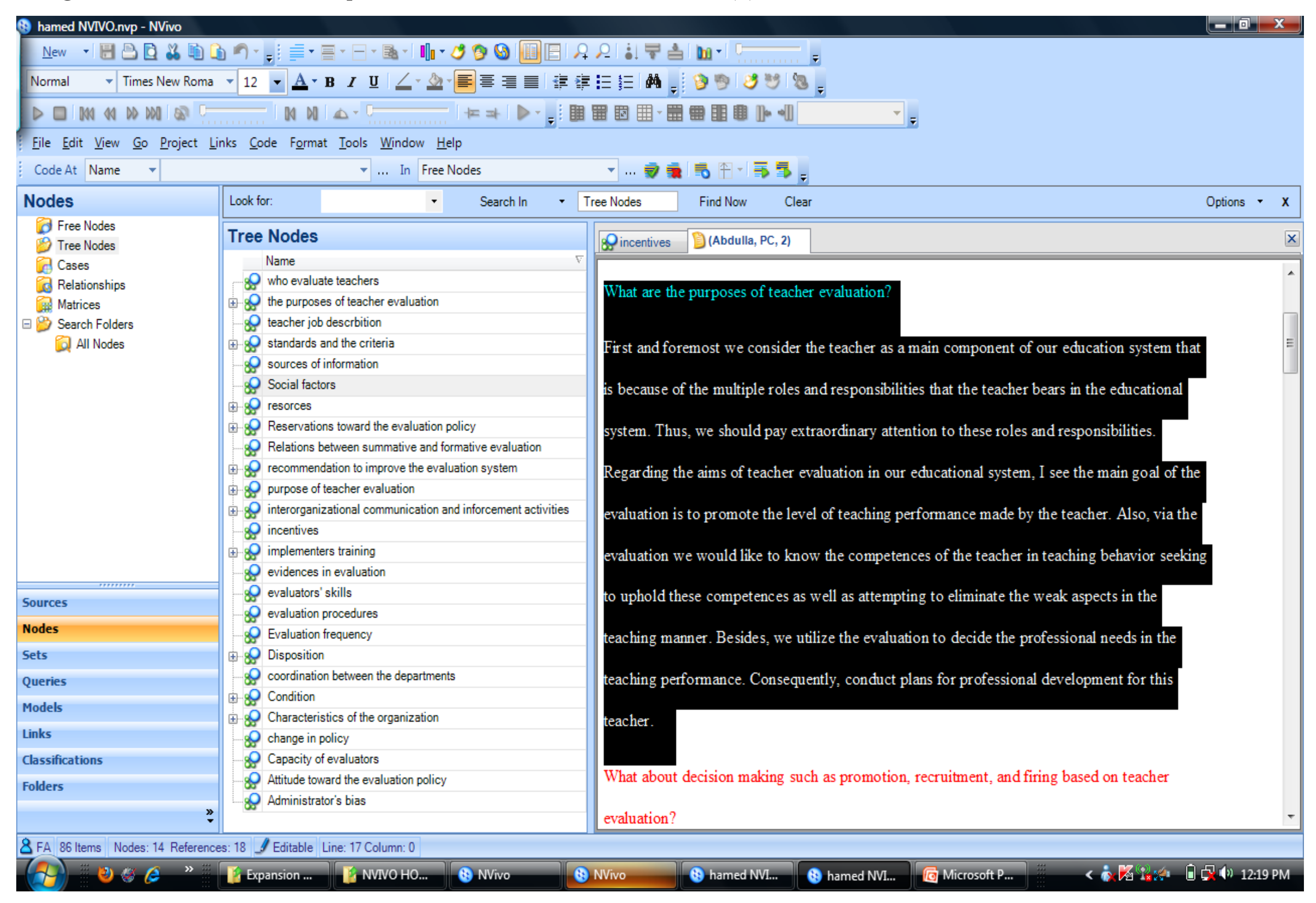


Figure 4
NVivo sample of the coding process

- Coding Qualitative Data: To code a chunk of data in a project document under a particular node, the researcher can highlight the text via the mouse and pull the highlighted text to the identified node. When the cursor is located over the node, the highlighted text changes color and the relevant node linked with the text shows up on the Coding Stripe to the right of the browser as appears in Figure (4). That allows assigning multiple codes to the same chunk of the text as well by going through the same process.

Going further: In this stage, the researcher can go forward to analyze the data. [8] suggests that further than just code and retrieve in the context of those basic principles of continues analysis, creativity tempered by rigor and care, through documentation and flexibility along with disciplinary awareness. At this stage, the researcher should focus on the techniques for utilizing the available tools productively and analytically. These techniques facilitate the development of the concepts, categories and themes, as well as going further with the narrative and discourse pertaining to the study. At this stage also, the researcher can employ several numerical data obtained during the study conducted. These numerical data can sometimes be demonstrated as figures and sketches to facilitate the reading of the findings as appear in Figure (5).

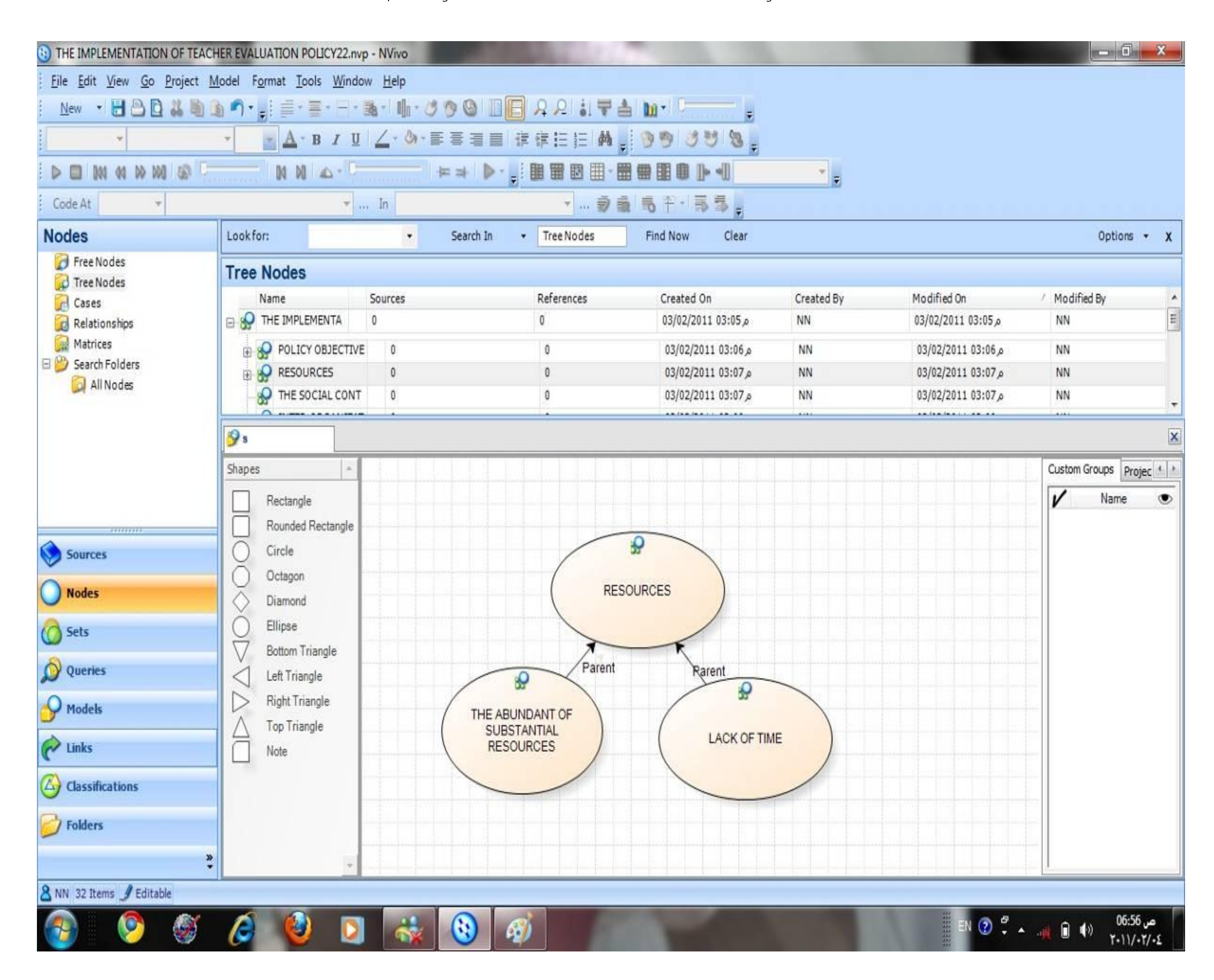


Figure 5:
NVivo sample of an early category catalogue displayed as a sketch

Summary

NVivo has various advantages and may significantly improve the quality of research. Analysis of qualitative data has become easier than ever before and yields more professional results. The software greatly reduces manual tasks and gives the researcher more time to discover tendencies, recognize themes and derive conclusions. In addition, NVivo is considered as an ideal technique for researchers working in a team since it facilitates combining the work of individuals to come up with one project. This software has an advantage in managing data and ideas, querying data, modeling visually and reporting. All in all, qualitative researcher is strongly advised to pursue the procedures of this software in order to ease the muddled, vague and time-consuming task. Employing qualitative approach in education is postulated to develop fundamentally to parallelize with the fast advancement of Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis (CAQDAS).

References

[1] Glickman, D., Gordon, P., & Ross-Gordon, M. (2007). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn & Bacon.

[2] Malakolunthu, S. (2007). *Teacher learning in Malaysia: problems and possibilities of reform*. Kula Lumpur: University of Malaya Press.

[3] Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. (p1) Research Triangle Park, NC: Family Health International.

[4] Crossley, M., & Vulliamy, G. (1997). Qualitative research in developing countries: Issues and experience. In M. Crossley & G. Vulliamy (Eds.), *Qualitative educational research in developing countries: Current perspectives* (pp. 1-30). New York: Garland.

[5] Marshall, C., & Rossman, G. (1990). *Designing qualitative research*. (p111) Newbury Park: Sage Publications.

[6] Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications, Inc.

[7] Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (p56) California: Sage Publications Inc.

[8] Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. (p6-15) London: Sage Publications Ltd.

[9] Wong, L. P. (2008). "Data Analysis in Qualitative Research: a Brief Guide to Using Nvivo." *Malaysian Family Physician* 3(1).



The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE)

Volume 2, Issue 1, January, 2013

An international scholarly open access, peer-reviewed, interdisciplinary, monthly journal

Published by the International Group for Consulting and Training (IGCT) www.igct.org

Amman, Jordan

ISSN 2226-2717

The journal appears at the website: www.iijoe.org

The editor can be reached at editor@iijoe.org

THE INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY JOURNAL OF EDUCATION (IIJE)

Editorial Board

THE ADVISORY EDITORIAL BOARD

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is a peer-reviewed journal indexed/abstracted in the following scientific databases: Ulrich's Web, Cross Reference (DOI), Cabell's Directory, World Cat, Google Scholar, Index Copernicus International, DOAJ, and Electronic Journals Library. The journal also will be indexed in Thomson Reuters (ISI), EBSCO, Scopus, and ERIC.



















About the journal

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is an international scholarly open access, peer-reviewed, interdisciplinary, monthly and fully refereed journal focusing on theories, methods and applications in Education. The journal aims to maintain a rapid editorial procedure and a rigorous peer-review system. The submitted articles are reviewed within approximately two weeks of submission and the accepted articles are published on the internet upon receiving the final versions and in printed form.

Research fields at IIJE:

Comparative Education	Guidance and Counseling	Private Education
Computer Assisted Instruction	Higher Education	Professional and Teacher Education
Curriculum Studies	History Education	Psychometrics and Education Evaluation
Distance Education	History of Education and Development	Science Education
Early Childhood Education	International Education and Globalization	Science, Technology and Society
Economics and Commerce Education	Life-long Education	Second Language Learning
Educational Management and Leadership	Primary Education	Sociology of Education
Educational Planning and Policies Studies	Mathematics Education	Special Education for Diverse Needs
Psychology & Educational Psychology	Multicultural Education	Statistics and Research Methodology
Educational Technology	Multimedia Education and IT	Virtual Learning and Internet
Ethics, Moral and Religious Education	Philosophy of Education	Vocational and Technical Education

Aim and Scope

The International Interdisciplinary Journal of Education (IIJE) is an international peer-reviewed academic research journal, which has a particular interest in policy-relevant questions and interdisciplinary approaches. The journal serves as a forum for review, reflection and discussion informed by the results of recent and ongoing research. It adopts a broad-ranging view of educational studies, charting new questions and new research, and mapping the transformation of educational studies in the years to come. The principal purpose of the Journal is to publish scholarly work in the education and may take a theoretical or speculative model as well as statistical and mathematical. Contributions are welcome from all fields which have relevant and insightful comments to make about the education.

The journal emphasizes the publication of work that engages with issues of major public interest and concern across the world, and highlights the implications of that work for policy and professional practice. It particularly welcomes articles on all aspects of education research and related disciplines. The Journal realizes the meaning of fast publication to researchers, particularly to those working in competitive and dynamic fields. Hence, it offers an exceptionally fast publication schedule including prompt peer-review by the experts in the field and immediate publication upon acceptance. The editorial board aims at reviewing the submitted articles as fast as possible and promptly include them in the forthcoming issues should they pass the evaluation process. The journal is published in both print and online formats.

Manuscript Submission

Prospective authors are kindly invited to submit their formatted full text papers including results, tables, figures and references. All paper submissions will be blind peer reviewed and evaluated based on originality, technical and/or research content/depth, correctness, relevance to journal, contributions, and readability. Each manuscript must include a 200-word abstract. Articles are accepted only in MS-Word format. All submissions should include the JEL classification codes. Submitted articles should strictly follow the format of the journal style. There is no submission fee. Publication fee for each accepted article is $250 USD. Articles for consideration should be submitted to editor@iijoe.org online submission form. However, if you have any questions regarding the submission process please send an email to info@iijoe.org to contact the editorial office.

Please follow our submission procedures below:

1. Use the following electronic link to download the article style:
   http://www.joeducation.org/joestyle.doc
2. Use the following electronic link to download the copyright form:
   http://www.joeducation.org/copyright.doc
3. Submit your article in only one file containing all the tables, figures and the text to the following Email: editor@iijoe.org
4. Submit the article in Microsoft Word format only. <u>No pdf files are accepted.</u>
5. The attached file should not include any message or letter to the editor.
6. The submitted article should include the name (s) and the affiliation (s) of the author (s).
9. Do not send the same article more than once if your submission has already been confirmed.

Page margins are 1,78 cm top and down; 1,65 cm left and right. Each column width is 8,89 cm and the separation between the columns is 0,51 cm. Authors are requested to use the font “Times New Roman”, with size for the abstract and references should be 8pt, and 10pt for the body of the manuscript

Figures

All tables and figures you insert in your document are only to help you gauge the size of your paper, for the convenience of the referees, and to make it easy for you to distribute preprints.

References

Authors should number citations consecutively in square brackets [1]. The sentence punctuation follows the brackets [2]. Multiple references [2], [3] are each numbered with separate brackets [1]–[3]. When citing a section in a book, please give the relevant page numbers [2]. In sentences, refer simply to the reference number, as in [3]. Do not use "Ref. [3]" or "reference [3]" except at the beginning of a sentence: "Reference [3] shows ...." Unfortunately the IIJE document translator cannot handle automatic endnotes in Word; therefore, type the reference list at the end of the paper using the "References" style, for example:

[1] Al-Shabatat, A., Abbas, M. & Ismail, H. (2009). The Direct and Indirect Effects of the Environmental Factors on the Intellectual Giftedness. *International journal of special education*. 24 (3), 121-131.

Number footnotes separately in superscripts (Insert | Footnote). Place the actual footnote at the bottom of the column in which it is cited; do not put footnotes in the reference list (endnotes). Use letters for table footnotes (see Table I).

Please note that the references at the end of this document are in the preferred referencing style. Give all authors' names; do not use "et al." unless there are six authors or more. Use a space after authors' initials. Papers that have not been published should be cited as "unpublished" [4]. Papers that have been submitted for publication should be cited as "submitted for publication" [5]. Papers that have been accepted for publication, but not yet specified for an issue should be cited as "to be published" [6]. Please give affiliations and addresses for private communications [7].
Capitalize only the first word in a paper title, except for proper nouns and element symbols. For papers published in translation journals, please give the English citation first, followed by the original foreign-language citation [8].

Authors should consider the following points:

1) Technical papers submitted for publication must advance the state of knowledge and must cite relevant prior work.
2) The length of a submitted paper should be commensurate with the importance, or appropriate to the complexity, of the work. For example, an obvious extension of previously published work might not be appropriate for publication or might be adequately treated in just a few pages.
3) Authors must convince both peer reviewers and the editors of the scientific and technical merit of a paper; the standards of proof are higher when extraordinary or unexpected results are reported.

4) Because replication is required for scientific progress, papers submitted for publication must provide sufficient information to allow readers to perform similar experiments or calculations and use the reported results. Although not everything need be disclosed, a paper must contain new, useable, and fully described information. For example, a specimen's chemical composition need not be reported if the main purpose of a paper is to introduce a new measurement technique. Authors should expect to be challenged by reviewers if the results are not supported by adequate data and critical details.
5) Papers that describe ongoing work or announce the latest technical achievement, which are suitable for presentation at a professional conference, may not be appropriate for publication in IIJE.

Table of Contents